

EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD EN LOS ALBORES DEL XXI

Begoña Martínez Domínguez
Facultad de F.I.C.E. de la U.P.V.
Dpto. Didáctica y Organización Escolar

Introducción

Recién iniciado el nuevo siglo, cumplida la mayoría de edad de estas Jornadas y con la previsión de una reforma oficial de la LOGSE, parece un buen momento, para que nos detengamos a hacer una revisión, de lo que pretendía ser cuando surgió, lo que de hecho es y lo que puede que termine siendo el discurso de la educación en la diversidad, si con tantas inercias, modas y prisas, lo empezamos a desgastar, desvirtuar y vaciar, iniciando un viaje de vuelta sin haber ido.

Siendo consciente de que se trata de un tema complejo y controvertido y de las limitaciones que implica el espacio y tiempo de que dispongo para plantearlo en toda la profundidad que merece, mi intención es presentar algunas reflexiones y sugerencias, desde una postura abierta a la crítica y el debate, entendiéndolo que forzosamente quedarán muchos aspectos del mismo sin abordar, ya que no faltarán oportunidades para ello a lo largo de estos días. Por eso, en lugar de hacer una revisión de propuestas y modelos que bajo este discurso, se han venido desarrollando durante los últimos años, con mayor o menor éxito, lo que haré es tratar de identificar algunos aspectos que considero básicas para clarificar, valorar y proyectar el reto que supone abordar la educación desde este nuevo paradigma.

Siguiendo el orden de los objetivos propuestos, recurriré al criterio cronológico, para ordenar y desarrollar mejor el discurso, en tres grandes apartados. En primer lugar, y con la intención de que se entienda mejor en qué consiste el mismo, me parece oportuno dejar constancia, aunque sea brevemente, de algunas circunstancias contextuales que en mi opinión tuvieron que confluír para que surgiera el discurso de la educación en la diversidad. Partiendo de ese referente comprensivo, y a modo de balance de lo que está siendo en su puesta en práctica, en el segundo apartado quisiera señalar algunos de los logros, errores, y actuales amenazas, con las que creo que se encuentra este discurso en la actualidad. Finalmente, y con la intención de ayudar a orientar la mirada sin perder el norte, en el tercer y último apartado presentaré algunas condiciones básicas, para que en el futuro sea posible el desarrollo de una educación en la diversidad que tome como horizonte la calidad de vida de toda la ciudadanía. De esta manera, pretendo enmarcar el discurso de este trabajo en el tema central de las Jornadas, que con tanto buen criterio han seleccionado sus organizadores.

I.- Algunas claves del contexto en el que surge el nuevo discurso

Para entender el contexto en el este discurso fue posible y las distintas dimensiones que abarca, antes de hacer una valoración de lo que durante los últimos años están siendo algunas prácticas escolares, consideradas como propuestas operativas del discurso teórico de la educación en la diversidad, es conveniente volver la vista al pasado en el que surgió, por reciente que sea. Sólo así podremos proyectar su mejora en el futuro, sin descuidar los principios básicos en los que se sustenta y legitima.

El discurso de la *educación en la diversidad*, en nuestro contexto más próximo, surge en las últimas décadas del siglo XX como consecuencia del cambio comprensivo y operativo que se inicia en la escuela para dar respuesta educativa a los *cambios* ocurridos en la *comprensión de las diferencias humanas*, *los derechos de la ciudadanía* y *las obligaciones de los estados*, iniciados en el contexto europeo durante la segunda mitad del siglo. Supone por tanto, un profundo cambio en el discurso pedagógico, que encuentra su legitimación y justificación en los importantes cambios epistemológicos, políticos, socioculturales y éticos que confluyen en nuestro país en esa época. Y que como tal, encierra nuevas teorías, intereses y poderes, desde los que se legitiman unas realidades y prácticas educativas concretas, en detrimento de otras.

En relación a la nueva *comprensión de las diferencias*, y sin pretender entrar al análisis detallado del cambio epistemológico que subyace (para lo que remitimos al lector interesado a un trabajo previo: Martínez, 1999) tan solo quisiera destacar, cómo hasta casi mediados del siglo XX, las diferencias humanas eran percibidas como desigualdades y deficiencias estables de algunas personas, susceptibles de ser objetivadas a través de la comparación analítica de múltiples características individuales, con parámetros estandarizados de “normalidad”, construidos desde un enfoque positivista de la investigación en diferentes campos de estudio (biología, medicina y psicometría, fundamentalmente). Esta concepción de las diferencias, se encontraba a la base del denominado enfoque diferencial de la educación, en el que desde la universalización de la enseñanza, las diferencias individuales eran consideradas los criterios científicos más adecuados para establecer la clasificación y educación diferenciada de grupos homogéneos, a lo largo de todo el proceso de graduación de la enseñanza. Legitimando con ello el circuito de señalización, etiquetación y separación del alumnado “diferente” del “normal”, llevado a cabo en un proceso selectivo de escolarización, a través del cual sólo los sujetos más capacitados podían acceder y alcanzar las mayores cotas de educación.

Es a partir de la segunda mitad de siglo, con la aparición de nuevos paradigmas de investigación y la incorporación de nuevas disciplinas en el estudio de las diferencias en orden a su educación (antropología educativa, sociología de la educación, psicología educativa, pedagogía, investigación educativa, etc.), cuando aparece la comprensión que tenemos actualmente y defendemos de las mismas. Entendiendo que cada persona dispone de una dotación biológica de base diferenciada, se desarrolla en contextos educativos diferentes y lleva a cabo procesos de aprendizaje peculiares, en función de aspectos sociales, culturales y psicológicos que inciden en su desarrollo. Y reconociendo a la vez, que todas las personas tenemos en común una herencia genética y cultural que posibilita y necesita del desarrollo compartido y de la negociación del significado cultural en el que se educa. Desde esta nueva concepción, se entiende que existen factores de diferenciación, como el sexo, etnia, grupo social, status socio-económico, historia personal, experiencias educativas previas, etc., que inciden en el desarrollo de las distintas aptitudes, intereses, expectativas, conocimientos, valores, etc, que el alumnado activa ante una nueva situación de aprendizaje. A la vez que cada tratamiento educativo implica y favorece el desarrollo o la eliminación de alguna de dichas diferencias. Así entendidas, las diferencias humanas se convierten en características individuales de todos los miembros de un grupo natural, tienen un carácter relativo y son significativas en el contexto social, cultural e histórico en el que se manifiestan y analizan. Surge así el argumento científico que legitima y justifica, la conveniencia de que todas las personas por diferentes que sean, reciban una educación

común, en la que sus características individuales y grupales, sean tenidas en cuenta y respetadas, evitando que se conviertan en oportunidades desiguales para acceder a la educación a la que tienen derecho.

Esta nueva comprensión de las diferencias humanas, encuentra en el término *diversidad* su mejor forma de expresión, cultivo y desarrollo. Porque aunque éste término, carece de significación educativa específica, sugiere la distinción que se establece entre dos o varias personas, cosas, situaciones, etc., haciendo referencia a la variedad, abundancia, pluralidad o heterogeneidad de las mismas, sin inferir valoración alguna que indique la superioridad o relación jerárquica de una sobre otra. Además, en su aplicación al ser humano, desde una perspectiva ontológica, lo que indica el concepto diversidad, es una característica sustancial a su ser no determinado (la no identidad que existe en la unidad de su ser). Una muestra de la riqueza de la naturaleza humana, gracias a la cual, los individuos pueden apropiarse y elaborar de modo singular, diferentes interpretaciones del medio en el que se desarrollan (proceso de enculturación), convirtiéndose en realidades irrepetibles y cambiantes. Así entendida, *la diversidad hace referencia a una de las características fundamentales, no de los sujetos individuales* (excepto en el sentido de la diversidad interna que mantiene cada sujeto en su relación con los otros), *sino de los grupos humanos*; en los que la individualidad encuentra los límites que imponen la convivencia con los demás y la búsqueda del bien común. Implica también, entender que *la diversidad es un indicador de normalidad de todo grupo humano*, y como tal también del *grupo educativo, por naturaleza heterogéneo*, lo que conlleva aceptar y valorar las diferencias individuales, como un factor de enriquecimiento para cada uno de los sujetos que lo componen, y viceversa. Ya que el primero no debería ir en detrimento del enriquecimiento global del grupo.

Sin embargo, este cambio epistemológico no hubiera sido posible, y por sí mismo no tendría la fuerza suficiente como para generar el cambio comprensivo del enfoque diferencial de la educación al de la diversidad, de no haberse producido paralelamente otros cambios fundamentales en el contexto de las nuevas sociedades modernas en que éste surge. Y que son los que han permitido pasar de la etiquetación y exclusión de las personas “diferentes”, al reconocimiento de los derechos individuales de todas las personas (entre ellos el de la educación), a través de la prestación de unos servicios colectivos y comunes de calidad (entre ellos el educativo), respetuosos con las diferencias, a la vez que comprometidos con la eliminación de las desigualdades.

En primer lugar, cabe señalar la importancia que tiene en el marco de las nuevas sociedades democráticas, el papel que empieza a jugar un nuevo Estado benefactor, como garante de que los derechos de toda la ciudadanía sean más que una utopía, una realidad. Me estoy refiriendo al surgimiento en Europa del *Estado de Bienestar* tras la segunda guerra mundial, con el objeto de asegurar unos mínimos sociales a toda la población para compensar la dureza generada por la competitividad capitalista en un porcentaje cada vez mayor de personas. Este surge con una clara filosofía: los estados deben prestar a sus ciudadanos (todas las personas son ciudadanos de derecho), los servicios que les faciliten la vida atendiendo a tres principios básicos: integración (servicios comunes para todos), sectorización (integración de los servicios en una oferta ordenada por territorios, adecuada al volumen de población y distancia a los mismos) y normalización (ofrecer a todas las personas unos modos y condiciones de vida normales). De esta manera, los estados de bienestar, se comprometen a ofrecer los servicios sociales comunes que sean necesarios, para garantizar a toda la ciudadanía sus derechos individuales, entre ellos la educación.

Paralelamente, en contextos democráticos de otros países, tenían lugar importantes sentencias jurídicas, en las que prácticas sociales supuestamente iguales, pero segregadas, eran consideradas ilegales. Permitiendo con ello la reivindicación primero individual y más tarde colectiva, de las personas caracterizadas por dicho rasgo diferencial (personas negras, deficientes mentales, etc.) a recibir el mismo trato que el resto de ciudadanos y a la vez favorecer una toma de conciencia social respecto al hecho de que en una sociedad democrática, todas las personas son ciudadanos de derecho (Galarreta, 1999:122). Si bien es cierto que es la prestación de redes de servicios sociales normalizados, lo que verdaderamente hace posible, el reconocimiento de los derechos individuales y su conversión en un hecho.

En este contexto se reivindica la universalización de la enseñanza a través de un sistema educativo común y obligatorio, contando con la protección del Estado como la única forma posible de que la educación se convierta en un bien social, al que tienen derecho todas las personas (ciudadanos de derecho) sin distinción alguna, en una sociedad en la que persisten las desigualdades. Lo que nos lleva a plantear la importancia de la incorporación en el discurso, del principio de igualdad de oportunidades.

El concepto de *igualdad de oportunidades* ante la educación, surge teóricamente en la primera mitad del XIX con la creación de los sistemas educativos nacionales, pero no encuentra su materialización legal hasta que llegan las políticas educativas de los 70. Aunque continúa en su marco comprensivo en estos últimos años, a través de las declaraciones de organismos internacionales que defienden la educación como un derecho básico de toda la ciudadanía sin exclusión alguna. Por señalar alguna de ellas, citare tres de las más importantes. En el compendio sobre los derechos de las personas impedidas que hace la ONU en su reunión de expertos en Finlandia (1990), se señala que los obstáculos para la vida independiente y la plena igualdad no radican en las diferencias funcionales del individuo, sino en la existencia de un entorno que no ha sido diseñado para satisfacer las necesidades de todos los ciudadanos (Verdugo, 1995, 30). Mas tarde en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada por la UNESCO en Salamanca (1994), los delegados de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reafirman su compromiso con la educación para todos, reconociendo la necesidad y la urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con n.e.e. dentro del sistema común de educación (Siglo Cero, 156, 5-15). Por último, recientemente la ONU dirigiéndose a todas las personas, no solo las discapacitadas, en su famoso informe Delors (1996), incluye esta visión y orientación práctica, en su propuesta de una educación en el siglo XXI, que sirva para que *todas* las personas puedan aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y con los demás y a ser.

Como se puede observar, la aplicación práctica de este principio, compromete al Estado para que el servicio social que ofrece a toda la ciudadanía (también el educativo), reúna las condiciones adecuadas y suficientes como para cubrir las diferentes necesidades que manifieste aquella. Impidiendo así que la falta de dicha oferta, lleve a que se responsabilice a determinados sujetos de su situación, cuando no tienen las mismas oportunidades y se les niega su derecho. Esta nueva comprensión de los servicios sociales, participa de la lectura contextualizada de las diferencias, convertidas en necesidades, tal y como son percibidas en el nuevo discurso de la educación en la diversidad. E implica tener que acercarse a conocer a todas las personas en sus contextos, y “darles la palabra” hasta conocer sus necesidades y posibilidades

reales. Es decir una aproximación y adaptación de los servicios comunes a las realidades y usuarios concretos. En este nuevo contexto, surgen voces de colectivos hasta entonces marginados o silenciados (personas con minusvalías, mujeres, minorías étnicas, etc.), que por primera vez reivindican su derecho a una educación, que les permita además de su desarrollo individual y social, su inclusión como ciudadanos de derecho en la nueva sociedad democrática

Paralelamente, las nuevas formulaciones del discurso científico, y de los planteamientos políticos y sociales, marcan el camino para el *cambio ético* en la aceptación de la deficiencia como característica inherente a la naturaleza humana, hasta llegar al reconocimiento de que quienes la padecen, son personas “útiles” socialmente, que deben ser integradas y a las que se debe proporcionar un modo de vida digno, como miembros de pleno derecho en nuestra sociedad (Pérez de Lara, 1998: 91).

Por último, cabe señalar que en las sociedades tecnológicas actuales, tienen lugar vertiginosos avances científicos y tecnológicos, que modifican los medios de producción y comunicación, así como la configuración de la sociedad, introduciendo nuevas estructuras mentales, actitudes, valores, formas de vida y comportamientos. De manera que producen en las nuevas generaciones, una transformación de los medios y procedimientos de socialización, planteando la necesidad de hacer una educación *para la anticipación y el cambio*, que evolucione de la cultura de la memoria a la de la creatividad, así como el desarrollo de una cultura de carácter *internacional e intercultural*, basada en la capacidad crítica y los valores democráticos (Pérez, 1994).

En este nuevo contexto, surgió la pregunta clave: ¿Está la escuela ofreciendo una educación que responda en igualdad de oportunidades a las nuevas necesidades y derechos de toda la ciudadanía en la sociedad actual?... Sin duda, la respuesta en nuestro contexto más próximo hace escasamente dos décadas, parece evidente que fue no. De ahí la necesidad de plantear una reforma educativa como la LOGSE, en la que se proponía la incorporación del nuevo discurso de la educación en la diversidad, en el marco de un modelo educativo democrático. De esta manera, el enfoque educativo diferencial, centrado en las diferencias de algunos individuos (muchas de ellas consideradas deficiencias), daba paso al nuevo enfoque: el de *la educación de la diversidad*; basado en la capacidad de adaptar y flexibilizar un currículo básico y flexible, en un modelo comprensivo de escuela en el que se pretende la educación común e individualizada de todos, reconocidos como diferentes.

El cambio comprensivo señalado, en términos operativos implica poner en práctica una *nueva concepción de la enseñanza*. Entendida como una actividad heurística, en la que los procesos de enseñanza-aprendizaje, se proponen como procesos de creación y transformación de los significados que el alumnado adquiere en su experiencia, a través de sus interacciones académicas. En el que se reconoce que cada sujeto y grupo tienen un bagaje experiencial único y diferente, desde el que construyen sus propios esquemas de interpretación de la realidad, peculiares en el espacio y el tiempo en donde viven, que evoluciona en su construcción social. Así entendida, la intervención educativa necesariamente partirá de los significados singulares del alumnado, respetando sus capacidades, ritmos, intereses, motivaciones, etc. Y deberá adaptarse a la diversidad de sujetos a los que pretende educar, tomando en consideración la construcción de sentido del grupo en el que aprende, a la vez que la diversificación de la oferta educativa que garantice la igualdad de oportunidades de todos.

Por todo lo dicho anteriormente, cabe afirmar que el cambio aparentemente simple de una palabra: diversidad por diferencia, encierra un profundo cambio en el discurso pedagógico, derivado de la triple acepción que éste encierra.

Mientras el término *diferencia*, es utilizado para señalar las *características individuales* estables de algunos sujetos (perdiendo erróneamente su carácter relacional y recíproco –no olvidemos que una persona siempre es *diferente a otra* y viceversa, y nunca lo es en si misma-), para tratar de justificar y legitimar las prácticas educativas segregadas dirigidas a grupos “homogeneizados” en alguna de ellas. El término *diversidad*, remite a una *característica sustantiva de cualquier grupo humano y por tanto de los grupos educativos* que acoge la escuela, cuando se instaura un modelo de educación comprensivo, en el que se escolariza con carácter obligatorio a toda la ciudadanía, para garantizar su derecho a la educación. Un modelo educativo, comprometido con el respeto a las diferencias naturales, la garantía de la igualdad de oportunidades y la eliminación de las situaciones de discriminación. Capaz de establecer un currículo único y democrático, y un proceso flexible de concreción y adaptación del mismo, a la diversidad de necesidades y posibilidades que ofrece cada contexto educativo. De manera que permita garantizar una oferta educativa común y de calidad, en la que encuentren respuesta la diversidad de necesidades de todo el alumnado en cada centro y grupo educativo, heterogéneo por naturaleza.

Por otra parte, y para que pueda alcanzarse el objetivo invocado y perseguido de una enseñanza individualizada (que ésta se adecue a las características del que aprende), sin perder el carácter social del hecho educativo, *la diversidad* ha de ser también considerada *una característica sustantiva de cualquier oferta educativa democrática que se dirija a un grupo*. Entendiendo que para que se pueda ordenar el medio humano y de aprendizaje de un grupo educativo, toda propuesta educativa debe contemplar de forma ordinaria y para todo el alumnado, la diversificación de medios, recursos, secuencia de actividades, agrupamientos, dinámicas de trabajo, etc., que permita realizar distintos procesos e itinerarios de aprendizaje, sin perder lo básico y común, ni la calidad. En este sentido, se puede afirmar que cuando se sabe crear los cauces oportunos, *la diversidad* de experiencias, intereses, conocimientos previos, valores, capacidades, habilidades, etc. del grupo, constituye en si misma *un recurso y medio de aprendizaje*.

Por último, *la diversidad* debería ser contemplada como un *soporte de una serie de valores de enorme importancia en la construcción de una sociedad democrática*, acogedora de la pluralidad. En la medida en que en los centros escolares, se acepte, acoja, valore y respete la diversidad humana, muy en particular, la que representan aquellos colectivos de alumnos tradicionalmente excluidos, apartados o silenciados del sistema escolar, no solo se estará garantizando el derecho de éstos, sino que será más fácil promover en todo el alumnado, valores imprescindibles para una sociedad democrática, como son, la solidaridad, la aceptación y respeto de las diferencias individuales, la tolerancia o la resolución pacífica de los conflictos (Echeita, 1999).

Así que, cuando hablamos de la *educación en la diversidad*, lo que estamos aceptando y asumiendo consecuentemente es un discurso y práctica educativa en la que la diversidad ha de ser contemplada como un hecho natural, un derecho de la ciudadanía y un valor social. Lo que desde un enfoque comprensivo-colaborativo de la educación,

supone tomar la diversidad en consideración, como un punto de partida y llegada, proceso y contenido, hecho y valor (Sáez, 1997: 34)

II.- La puesta en práctica del discurso. A modo de balance de estos años

Dado que en nuestro contexto, la operativización del discurso de la educación en la diversidad, ha tenido lugar en el marco de una reforma (LOGSE), hacer un balance de los logros alcanzados, los errores cometidos y asuntos pendientes, en las dos escasas décadas de su puesta en práctica, nos remite en gran medida a los conseguidos y cometidos por aquella. Una reforma cuya filosofía, y ambiciones pedagógicas y organizativas, dignas de merecer una valoración positiva (reordenación del sistema, renovación del curriculum escolar, descentralización de la educación, etc.), contrastan claramente con los logros obtenidos y de manera especial con los esfuerzos realizados para alcanzarlos (Escudero, 2001 a). En este sentido podemos afirmar, que la escasa dotación de recursos humanos y materiales, la organización burócrata y rígida de los centros, la orientación academicista del curriculum seleccionado, o la escasa motivación y formación del cuerpo docente (dificultades con la que se ha encontrado la reforma en su fase de implementación), también son algunas de las principales limitaciones encontradas por el discurso de la diversidad en su puesta en práctica. De todas formas, no sería justo dejar de reconocer, que en el poco tiempo transcurrido, se han producido importantes cambios en los que nos basaremos para afirmar, que a pesar de las tendencias involucionistas que se vislumbran en el horizonte, en nuestro contexto, en el tema que nos ocupa no parece posible una vuelta atrás. Por eso, antes de analizar algunos de los errores cometidos y de los nuevos riesgos a los que nos enfrentamos, quiero hacer mención, aunque sea brevemente, a algunos de ellos.

1).- Algunos logros alcanzados:

Reconociendo que son muchos más y que éstos no siempre tienen carácter de generalizables, en mi opinión, en el breve espacio de tiempo en el que el discurso de la diversidad ha encontrado un cauce operativo para su puesta en práctica, han confluído en el actual sistema educativo al menos cinco circunstancias, que sin ser una garantía para su desarrollo, si pueden ser consideradas como condiciones básicas para que el mismo tenga lugar. Son las siguientes.

a).- *La escolarización de todas las personas en un único sistema.* Con la implantación de la LOGSE, se apuesta por la escolarización de todas las personas, con independencia de su condición personal y social, en un sistema educativo comprensivo, caracterizado por la selección de un currículo básico y común, el retraso de la selección y especialización del alumnado, la extensión de la obligatoriedad, la compensación de las desigualdades y la promoción de la igualdad de oportunidades.

Esta medida aunque puede parecer meramente estructural, responde al cambio profundo que en materia de política educativa se inicia en nuestro contexto durante la transición, al tomar como referente los sistemas educativos articulados en las nuevas sociedades democráticas. Así se facilita el necesario cambio de actitud en la comunidad educativa en particular y en la sociedad en general, respecto al reconocimiento del derecho de todas las personas, a recibir una misma educación, compartiendo un mismo contexto de aprendizaje y socialización.

b).- *La selección de un curriculum común relativamente abierto y flexible.* Quizás ésta sea la principal medida adoptada que permite asegurar el necesario equilibrio entre la *comprensividad del curriculum*, y la *atención a la diversidad* en sus distintas manifestaciones, puesto que requiere la concreción y adaptación del mismo a cargo del profesorado, en función de las necesidades y posibilidades de cada contexto. Para dar una respuesta a la diversidad de necesidades de toda la ciudadanía, tan importante es la adecuada selección del curriculum común y prescriptivo diseñado, como el del proceso de desarrollo e implementación del mismo.

En ese sentido, merecen mención especial algunas de las características del diseño curricular base, como son: la concepción global e integral de la educación, la incorporación de un modelo de enseñanza-aprendizaje adaptativa y constructivista, la atención a los conocimientos necesarios para una buena formación académica y profesional, y al desarrollo de habilidades, actitudes, capacidades y valores. Entre los que cabe enfatizar el respeto a la pluralidad lingüística y cultural, la formación en el respeto de las libertades y los derechos fundamentales de las personas, la potenciación del principio de igualdad de oportunidades, la educación para la paz y la solidaridad, el rechazo a cualquier forma de discriminación, la potenciación del espíritu crítico, el fomento de hábitos colaborativos y democráticos...etc

En relación al proceso de desarrollo curricular, es digna de destacar la importancia otorgada al centro educativo en su globalidad, como el marco desde el que se ha de articular el continuo de respuesta al total de necesidades educativas del alumnado que en él se escolariza. De manera que los diferentes *niveles de concreción curricular* propuesto (centro, aula, individuo) aparecen como momentos que canalizan y articulan el proceso de adaptación del curriculum, a las diferentes características de los contextos socioculturales, de los grupos-aula y de cada alumno-a, para los que respectivamente se proponen. Igualmente, *la adaptación del curriculum*, entendida como un proceso progresivo y contextualizado de toma de decisiones sobre todos los elementos curriculares, para concretar-adequar el curriculum básico en un proyecto propio, se convierte en la principal herramienta educativa con la que se puede afrontar al logro de los fines generales de la educación para todo el alumnado desde el enfoque integrador de la diversidad. De esta forma, se otorga a cada centro y a sus equipos docentes, la capacidad, autonomía (organizativa y curricular) y responsabilidad, de elaborar un proyecto pensado desde y para su realidad, que pueda ser llevado a la práctica.

c).- *La incorporación explícita y universal del discurso de la diversidad.* Al contemplar el proceso de aprendizaje como una construcción individual, por primera vez se plantea la necesidad de conocer las características y necesidades educativas de todo el alumnado, así como de los procesos a través de los cuales éste atribuye significados y da sentido a lo que aprende, para poder ajustar la enseñanza a la situación particular de cada sujeto que aprende. Con ello se inicia una toma de conciencia de la diversidad de intereses, capacidades, motivaciones, experiencias y conocimientos previos, etc. que manifiestan los componentes de todo grupo humano, por naturaleza heterogéneo. De manera que la atención a la diversidad, y la “enseñanza adaptativa” se convierten en dos conceptos que se vinculan. Y las medidas de atención a la diversidad explícitamente propuestas, en recursos y medios de los que puede disponer el centro para diseñar un continuo de respuesta adecuada a las distintas necesidades de todo el alumnado, incluidas las más específicas o especiales.

d).- *Lectura contextual de necesidades en las aulas-centros.* Con la incorporación en el DCB del concepto de necesidades educativas aportado por Warnock (1978), se introduce en el discurso psicopedagógico de nuestro contexto, la comprensión interactiva de las necesidades educativas de cada sujeto, en el contexto del aula y grupo de pertenencia, entendida como un medio ordenado o articulado por los docentes a través de su propuesta educativa. De esta forma, la percepción estática y personal de las características diferenciales de cada sujeto, da paso a la lectura interactiva y contextual de las necesidades de todos y cada uno de los sujetos del grupo, en relación al currículum y organización del aula-centro. Permitiendo con ello el paso de la comprensión de las dificultades de aprendizaje de algunos alumnos, los “diferentes” o “especiales” a la de las dificultades y nuevas posibilidades de la enseñanza en-con grupos heterogéneos.

e).- *El inicio de dinámicas de trabajo en grupo-equipo de diferentes profesionales.* Los procesos de concreción y adaptación del currículum básico, requieren el establecimiento y reconocimiento de equipos docentes y la dotación de nuevos perfiles y servicios de apoyo (externos e internos) al centro (Galarreta, Martínez, Orcasitas y P-Sostoa, 1998), así como la creación de nuevos espacios de coordinación y dinámicas de trabajo en equipo, de profesionales que partiendo de formaciones iniciales y responsabilidades diferentes, por primera vez se sienten ante el compromiso de trabajar en estrecha colaboración, para compartir un proyecto común: educar entre todos a todo el alumnado del centro.

En ese sentido, cabe destacar la reorientación que se observa en las funciones, estrategias de acción y tareas profesionales asumidas por algunos profesionales de los centros (orientadores, psicopedagogos, profesorado especializado en pedagogía terapéutica...) que indican el inicio de un cambio cualitativo en su tradicional modelo de intervención terapéutica, basado en el modelo del déficit, hacia una acción psicopedagógica basada en la integración curricular. En la que a través de un modelo de apoyo al centro (Martínez, 2000), cuentan con la colaboración colegiada y el asesoramiento en procesos de diferentes profesionales que desarrollan un trabajo en equipo, tratando de dar respuesta contextualizada a las necesidades educativas de todo el alumnado de la comunidad (Fernández, 1999)

2).- Algunas limitaciones y dificultades en la comprensión del discurso a través de su puesta en práctica

El hecho de estar convencidos de que la incorporación de este nuevo discurso en la escuela, abre a ésta la posibilidad de que pueda rectificar o compensar algunas de las desigualdades de la naturaleza y de la historia social, no nos debería hacer caer en la ingenuidad de suponer que el cambio del discurso teórico es suficiente para que cambien algunas prácticas tan arraigadas o que éste no pueda ser desvirtuado en su concreción legislativa y administrativa.

Por eso, en primer lugar deberíamos aclarar que el cambio comprensivo que encierra el discurso de la educación en la diversidad, en poco más de una década, difícilmente podría haber producido en la escuela (que a penas hace dos siglos ha dejado de ser para las élites, asumiendo una función selectiva y jerarquizadora de la población) las transformaciones necesarias en su mentalidad y en su modo interno de

funcionamiento, como para que su puesta en práctica esté siendo posible en todas las dimensiones que abarca. Lo que explica que en gran parte de las políticas educativas, centros y profesores actuales, persista aún una mentalidad selectiva y meritocrática, propia de otros tiempos, desde la que se tratan de justificar, legitimar y mantener, prácticas que no deberían ser aceptadas, porque ya no se soportan ni en la razón, ni en la ética, ni en la legalidad vigente.

Es cierto que la universalización de la educación obligatoria, debería haber ido acompañada de la democratización real de la escuela, dejando cabida al nuevo discurso de la diversidad. Sin embargo, la clasificación y segregación homogeneizadora, dos de las prácticas más comunes avaladas por la lógica de la racionalidad científica y la facilitación del trabajo docente, siguen siendo claves para entender porque una parte de la diversidad continua siendo asimilada a los patrones unitarios defendidos por las instituciones, mientras que otra es segregada en nuevas categorías desde las que se construyen etiquetas con las que se siguen separando “los diferentes” de “los normales” (Gimeno, 2000). Con este argumento a la base de lo que entiendo que están siendo las limitaciones, errores y asociaciones perversas, que adulteran la puesta en práctica del discurso, paso a analizar tres aspectos que en mi opinión aglutinan múltiples matizaciones que podrían hacerse al respecto.

a).- La comprensión errónea del cambio de discurso que conlleva la incorporación del término diversidad.

Siempre necesitamos pensar en los discursos educativos, porque se convierten en discursos creadores de espacios particulares de normalización (categorías) que incluyen el conjunto de principios según los cuales, determinados alumnos que son clasificados como necesitados de ayuda, terminan siendo “los otros” (Popkewitz, 1999). Sin embargo, con demasiada frecuencia la incorporación de los nuevos discursos, producen únicamente un cambio en el lenguaje, sin entrar a analizar el cambio de fondo sobre el que se sustenta la significación de las nuevas palabras y consecuentemente las prácticas que le han de acompañar, para que éste tenga lugar. Es lo que está sucediendo durante los últimos años, cuando en nombre del término y el discurso de la diversidad, persisten, o lo que es peor, se introducen nuevas formas de denominación e intervención educativas, que en lugar de eliminar las etiquetas y tratamientos segregados (propios de un enfoque diferencial o también llamado del déficit), para los que fueron introducidos, éstos son extendidos a un porcentaje cada vez mayor de población. La diferencia es que ahora algunos de los mecanismos de discriminación están más ocultos y por tanto resulta más difícil su detección y denuncia. De ahí que merezca la pena que nos detengamos en el análisis de algunos de ellos.

La “especialización” de la normalidad en lugar de la “normalidad” de “lo especial”.

En nuestro contexto, el término *diversidad* aparece en el discurso teórico y la práctica pedagógica, de forma reduccionista, asociado al alumnado “de e.e”, por su incorporación en la reforma educativa de la LOGSE, junto a la integración de la educación especial en el sistema educativo ordinario. Desde entonces, se ha producido una clara extensión de la población a la que se hace referencia con el mismo término, pero desafortunadamente no porque se haya normalizado la percepción de las

diferencias de las personas hasta entonces consideradas de educación especial (a partir de ahora: e.e.), sino porque cada vez es mayor el porcentaje de alumnado que con nuevas etiquetas, pasa a formar parte del grupo clasificado como “diferente” o “de apoyo” o “de e.e.”.

Nuevas palabras, viejas prácticas.

Entendiendo que la palabra *diversidad* supone una manera menos peyorativa, “políticamente más correcta” de llamar a las personas y grupos “diferentes”, se utiliza como una nueva categoría de identificación y se habla de alumnos “diversos”, pero se mantiene la misma acepción y el enfoque educativo diferencial, que hasta entonces se les daba cuando eran considerados “diferentes” o “deficientes”. Se trata por tanto de un proceso de cambio de “maquillaje” al que hemos asistido en ocasiones anteriores. Por ejemplo, cuando algunos profesionales sustituyeron la palabra “ciego”, por “invidente” y más tarde por sujeto “con necesidades educativas especiales derivadas de su deficiencia visual”, sin plantearse la mas mínima modificación en su percepción de las posibilidades de aprendizaje y por tanto de las prácticas educativas con las que se dirige a las personas a las que nombra con dichas palabras-etiquetas.

La diversidad, un “cajón de sastre” de viejas y nuevas etiquetas.

Cuando el término diversidad es un considerado un concepto dinámico y abierto, que sirve para nombrar todas las diferencias y programas educativos especiales, éste se utiliza como un “cajón de sastre” en el que se meten junto a algunas de las viejas etiquetas, otras nuevas, así como diseños curriculares más innovadores, pero que siguen siendo propuestos desde el modelo de intervención del déficit, solo para determinados sujetos o grupos diferenciales. Me estoy refiriendo a esos libros, revistas, congresos, programas, etc que bajo un título que lleva la palabra de moda diversidad, hacen referencia a viejas y nuevas clasificaciones con las que se sigue etiquetando al alumnado. Por ejemplo: “hiperactividad”, “ritmo lento de aprendizaje”, “grupo en situación de riesgo”, “síndrome de negativismo desafiante”, etc.. También a ciertos programas educativos que por novedosos que sean, no participan de la filosofía del discurso de la diversidad. Por ejemplo, un paquete instructivo diseñado por ordenador para el aprendizaje exclusivo de alumnado con parálisis cerebral.

Las medidas de atención a la diversidad, convertidas en nuevas etiquetas.

Este fenómeno más reciente consiste en *identificar a las personas con el proceso o modelo de programa, a través del cual son escolarizadas*. Así a partir del proceso de integración de la e.e. en el sistema educativo ordinario, las personas que durante años habían sido clasificadas y etiquetadas por el tipo de tratamiento (“de e.e.”), en el nuevo contexto pasan a ser identificadas con el nombre del proceso. Y se habla de alumnos “de integración” o “de inclusión”. Reflejando con ello la persistencia de ciertas prácticas y mecanismos de segregación ocultos, así como la situación de exclusión que siguen viviendo, a pesar del cambio formal que parecía haberse producido en su educación.

Igualmente, el alumnado al que se le aplica alguno de los programas o medidas denominadas de respuesta a la diversidad, empieza a ser etiquetado con los nombres o

siglas con las que se nombran aquellos. Siendo bastante común la utilización de expresiones tales como: “alumnos ACI”, “de refuerzo”, “diversificado”, “de garantía social” “de programa complementario”, etc. Llegando al extremo (como empieza a ser mas frecuente de lo que sería deseable en los últimos años de ESO) de que algunos alumnos son etiquetados con las medidas más extraordinarias, incluso antes de que por su edad puedan ser administrativamente adscritos a las mismas. Proyectando con ello, la actitud de dejación y renuncia a probar y agotar cuantas medidas ordinarias pudieran adoptarse antes de tomar esa decisión, así como la imagen devaluada que se tiene del sujeto y la terrible previsión de que ése va a ser su único e irremediable futuro (profecía autocumplida).

b).- La desvirtuación del discurso teórico a través de la reglamentación para su puesta en práctica.

Siempre, pasar de los discursos teóricos y marcos comprensivos, a la reglamentación y práctica educativa que los hace operativos, implica el riesgo de que aquellos sean transformados. Si además, se trata de discursos tan complejos y dilemáticos como el que nos ocupa y durante su desarrollo ocurren cambios ideológicos significativos en las políticas educativas que los regulan, tal y como ha sucedido en nuestro contexto, entonces las probabilidades de que éste se conserve intacto son prácticamente nulas.

Es lo que ha pasado con las virtualidades de *conceptos como diversidad, necesidades educativas especiales, comprensividad, igualdad de oportunidades, interculturalismo, adaptación curricular*, etc. Términos sobre los que se había construido el discurso de la posibilidad de una nueva realidad educativa capaz de transformar la escuela selectiva y los enfoques segregacionistas en una escuela inclusiva, pero que en su puesta en práctica se han visto desvirtuados. Algunos de ellos porque tal y como se reflejan en el documento marco de la LOGSE ya quedaron cuestionados desde sus inicios. Otros, *son desvirtuados* mas tarde, cuando se recogen y aplican en las medidas reglamentarias y procedimientos administrativos adoptados en el proceso de su implementación.

Así, podemos observar, cómo desde una perspectiva funcional y curricular, en el propio documento marco, se dedican apartados diferentes, de nuevo para hablar de sujetos y grupos diferenciales, a los que se destinan las medidas educativas específicas. Por ejemplo, al hablar de los recursos que dispondrá el sistema para los alumnos *con* necesidades educativas especiales (alumnado con discapacidades-e.especial), de la compensación de las desigualdades socioculturales (alumnado proveniente de un medio desfavorecido-e.compensatoria), de las líneas transversales en las que se plantean temas tan desiguales como la educación vial o la igualdad de oportunidades (alumnado de diferente sexo-coeducación), o cuando se hace referencia a las diferencias culturales (alumnado de diferente origen cultural o étnico-e. intercultural).

La diferenciación de las medidas propuestas, para cada uno de los diferentes “tipos” de alumnados mencionados, en mi opinión, supone una cierta desvirtuación de los términos anteriormente señalados. A la vez que una clara contradicción con lo que parece querer decirse en el apartado exclusivamente dedicado al *tratamiento de la diversidad*. En el que se propone la reinterpretación de las características de todo el alumnado como necesidades educativas, entendidas como relativas, temporales y

ligadas al contexto. A las que se debe responder con un mismo tratamiento integrador de la heterogeneidad, a través del proceso de adaptación curricular, entendido como un *continuum*. En este sentido parecería más lógico que todas las medidas que se proponen, en lugar de ir asociadas a poblaciones, lo fueran a tipos de necesidades y aparecieran consideradas como parte de la estrategia general del sistema educativo para atender a la diversidad.

Además, lo más preocupante, no acaba en el hecho de que las nuevas categorizaciones implican de nuevo la ordenación normativa de las diferencias (aunque sea como referencia a un mismo currículo), sino en que éstas, por funcionales que puedan ser, derivan en medidas reglamentarias de provisión de servicios y en un nuevo proceso de etiquetación. En el que desgraciadamente confluyen las necesidades e intereses de las administraciones, con las demandas de gran parte de los profesionales y usuarios. De manera que es a través de la provisión de recursos, disposiciones y documentos administrativos, como se inicia un circuito regular, en el que de forma más o menos consciente, se van perfilando con una precisión alarmante, las características que ha de reunir cada sujeto para que sea objeto de la aplicación excluyente de cada una de las medidas de respuesta a la diversidad. Por ejemplo el perfil del alumnado para su escolarización en un programa de diversificación, garantía escolar o complementario. Paralelamente, cada una de dichas medidas son diseñadas de forma más uniforme y homogénea en los diferentes centros, sin tomar en consideración las peculiares necesidades y posibilidades de cada contexto. Véase la “clonización” de las medidas de refuerzo, observadas en los diferentes centros pertenecientes a una misma administración local.

Un ejemplo muy gráfico de la cadena de consecuencias que se derivan de este proceso, es el que recoge Galarreta (1999), respecto a la modificación del concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.) desde su aparición en el informe Warnock (1978) hasta la definición que de las mismas se hace en el Art 2, del Decreto 118/1998 que en la CAV ordena la respuesta educativa del alumnado con nees en el marco de una escuela comprensiva e integradora: *“se entenderá como n.e.e. las de aquellos alumnos/as que requieran en un período de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieran atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales”*.

Como bien señala en su análisis este autor, dicha modificación no tendría mayor importancia, si de ella no se derivará, como ocurre, la necesidad de volver a “ordenar” al alumnado en “poblaciones” o grupos diferenciales: los que no tienen n.e.e.s, los discapacitados físicos, psíquicos o sensoriales, los que tienen trastornos graves de conducta, los de situaciones socioculturales desfavorecidas o los de altas capacidades intelectuales. Porque aunque surjan grupos nuevos o se modifique en algo la denominación que reciben los ya conocidos, lo importante y grave de este modelo de definición, es que lleva consecuentemente a desarrollar propuestas y niveles de adaptación curricular para cada una de las poblaciones, casi siempre específicas y excluyentes, reduciendo la concepción del proceso de adaptación curricular a la elaboración de ACIs. A la vez que contribuye a recobrar el papel terapéutico de los nuevos perfiles profesionales que aparecen, cada vez más especializados en tratamientos específicos para poblaciones especiales.

En esta misma línea, cabe analizar el segundo fenómeno de *desvirtuación del discurso* que se está produciendo, *como consecuencia del procedimiento de dotación de los recursos*. Ciertamente es que la administración utiliza diferentes procedimientos, pero quisiera centrar la atención en dos de los más comunes. Cuando utiliza *criterios cuantitativos estandar*, como el ratio de alumnos por docente, sin considerar las necesidades globales y diferentes que tiene cada centro en su contexto. Porque automáticamente se produce una discriminación en contra de aquellos centros que teniendo más necesidades específicas deberían disponer de mayores recursos. Es el caso de aquellos centros públicos que intervienen en contextos socioculturalmente carenciales, en los que la heterogeneidad y desigualdad de su alumnado, requiere clases menos numerosas, la presencia continuada de más de un docente por aula, más recursos didácticos, la organización de actividades extraescolares complementarias, etc. Para lo que sería necesario aplicar una política de discriminación positiva que relativizara dicho criterio, permitiéndole ampliar su oferta socioeducativa.

El segundo procedimiento, la mayoría de las veces utilizado con carácter complementario del anterior, es *la asignación de los recursos en función de los sujetos beneficiarios*. Como de todos es sabido, la administración suele dotar a los centros del profesorado y servicios de apoyo en función del “tipo” y nº de alumnado diagnosticado *con dificultades de aprendizaje o discapacidades*, reglamentariamente reconocidas (Wang, 1995), sin tomar en consideración *algunos efectos no deseados* que con ello se genera:

- *Que se responsabilice al sujeto de la necesidad del recurso*. De manera que si la administración no llega a conceder la dotación del recurso solicitado (bastante frecuente dada la aplicación de una política de reducción de gastos o la arbitrariedad con la que a veces se distribuyen los medios) los “sujetos beneficiarios” son vividos por los profesionales como una carga añadida. Y de esta forma lo que era una muestra de la carencia de medios de la escuela, se reconvierte con facilidad en una prueba de “su incapacidad” (la de los alumnos) para ser escolarizados en un centro o aula ordinarios. Situación que no mejora cuando la dotación es mayor en función de la gravedad de la discapacidad, porque puede suceder que las listas del alumnado considerado con una minusvalía significativa y permanente empiecen a aumentar, y se convierta en una estrategia poco ética de aumentar recursos, que además, una vez conseguidos, no necesariamente han de ser utilizados en beneficio de los sujetos etiquetados (Ainscow, 1995).

- *Que en la práctica la presencia o el diagnóstico “interesado” de una necesidad coyuntural, puedan ser la clave para que el centro se dote de determinados recursos, marcando una línea de intervención*. Las demarcaciones tan rígidas de los perfiles profesionales y sus competencias, unidas a las de los criterios de asignación de recursos, no son funcionales a la hora de establecer las demandas de recursos que necesita un centro que pretende hacer una oferta flexible y diversificada. Por eso en la puesta en práctica de las medidas de atención a la diversidad no faltan situaciones anecdóticas que terminan siendo las que delimitan el modelo de intervención y de apoyo de todo el centro, en lugar del proyecto educativo. Pensemos en situaciones tan curiosas, aunque no poco comunes, en las que un centro puede aumentar el recurso de un profesor especialista en compensatoria o en terapéutica, en función de que un alumno gitano que manifiesta dificultades en el lenguaje, sea considerado como miembro de la minoría gitana (lo que justificaría la demanda de una atención compensatoria) o por

ejemplo disléxico (justificando una atención de apoyo en lenguaje). La situación descrita no supondría un mayor problema si una vez dotado el centro de ese profesional, éste pasara a formar parte del equipo de apoyo y enmarcara su intervención en su proyecto educativo. Sin embargo, resulta preocupante observar, como es lo más común que suceda, que una vez dotado el centro de uno u otro especialista, éste intervenga de forma aislada atendiendo las necesidades para las que se siente capacitado y responsable, contribuyendo con ello indirectamente a la permanencia en el centro de un modelo de apoyo “directo al alumnado”. Modelo caracterizado por el establecimiento de grupos lo más homogéneos posibles del alumnado “con dificultades de aprendizaje”, de manera que éste pueda ser atendido el mayor tiempo posible por el “profesorado de apoyo”, en el “aula de apoyo”. Sin tener lugar la coordinación necesaria de su intervención con el plan y profesorado del aula ordinaria. Mucho menos la del plan de apoyo en relación al plan anual y proyecto del centro. Siendo este modelo el más generalizado en los centros y el que menos favorece al tratamiento de la diversidad, porque permite que los recursos personales y materiales de apoyo que deberían ser del centro, se conviertan en recursos “especiales”, solo para el alumnado “diferente” (Martínez, 2001).

Por todo lo dicho hasta ahora, creo que se puede afirmar, que mientras las medidas reglamentarias, no tengan en cuenta los efectos señalados (no se tome al centro como unidad en el análisis de las necesidades y en la dotación de recursos) y no vayan dirigidas al cambio de la mentalidad y las prácticas uniformadoras de la escuela, en breve podemos encontrarnos con la paradoja de que las medidas de respuesta a la diversidad, además de no servir para ir dotando a la escuela de los medios que ayuden a cubrir las nuevas necesidades que requiere *una educación en la diversidad de calidad* (favoreciendo la inclusión de “los nuevos”) puedan estar sirviendo para facilitar el “desahucio” de “los antiguos inquilinos” que aunque incómodamente ya vivían allí con anterioridad. Me refiero a esas prácticas de algunos centros y docentes, que sin cuestionar su manera de enseñar, además de ofrecer resistencias para la incorporación en “su” aula de “ese tipo de alumnado” por el que se ha conseguido la dotación de los recursos de apoyo, aprovechan con rapidez la existencia de los mismos para “sacar” del aula ordinaria y delegar en los nuevos especialistas, la educación de un número cada vez mayor de alumnos que no aprenden, están desmotivados o tiene un mal comportamiento.

Y es que tanto para los administradores, como para los docentes, es mucho más fácil definir las necesidades como déficits individuales, que tener en cuenta los factores interactivos que implica su valoración, en el contexto que define el plan de intervención que diseña el docente para el grupo clase. Como lo es seguir planteando las dificultades de aprendizaje del alumnado, en lugar de abordar por una vez las dificultades de enseñanza, las necesidades formativas del profesorado, y las carencias de los centros y el sistema.

c).- La desvirtuación del modelo curricular en el proceso de desarrollo del mismo realizado por los centros

Tal y como anticipaba en los logros alcanzados, la incorporación del nuevo marco curricular ofrece la oportunidad de que cada centro adapte el currículum básico a las necesidades concretas de su alumnado, adoptando en un *continuum* las medidas de respuesta a la diversidad que estime más adecuadas. No obstante, en el desarrollo de su diseño curricular, se observa que con demasiada frecuencia, bajo el nuevo modelo

compreensivo, se mantienen ciertas prácticas curriculares propias del modelo técnico diferencial que trata de superar.

Probablemente, el intento de cambiar “desde arriba” un sistema educativo cerrado, como ha sido el nuestro, utilizando medios de desarrollo propios de sistemas descentralizados (currículum abierto, niveles de concreción, autonomía de centro, desarrollo curricular basado en la escuela.....) tenga mucho que ver con las resistencias y dificultades encontradas en la puesta en práctica del diseño curricular propuesto (Escudero, 1997). Igualmente creo que el desarrollo legislativo y la implementación jerárquica de su materialización posterior, insuficientemente acompañados de procesos formativos, dirigidos a facilitar el cambio de cultura profesional e institucional que dicho proceso requiere, son dos aspectos claves que han contribuido a la comprensión e implementación inadecuada de lo que debería de ser el proceso de adaptación de un currículum teóricamente abierto, descentralizado, integrador de las diferencias y en cierta medida comprometido con la eliminación de las desigualdades.

Bien entendida la adaptación curricular, como un proceso inacabado de adaptación e individualización de la enseñanza, que se inicia y forma parte del mismo proceso de concreción curricular, afecta a todo el profesorado y alumnado, implica la mejora permanente de la enseñanza y permite establecer un continuo en la respuesta a la diversidad, que va desde las medidas más ordinarias de centro hasta las individuales más excepcionales. De tal suerte que cuantas más decisiones curriculares y organizativas se adopten con carácter ordinario en el primer nivel de concreción, menor será la necesidad de adoptar las más excepcionales en el último nivel y mejor será su articulación. Cuando el proyecto de centro se entiende adecuadamente como un sistema en donde cada nivel educativo es interdependiente en relación a los demás, el proyecto curricular se convierte en el documento marco de adaptación del currículum básico a las necesidades concretas de todo el alumnado del centro analizadas en el contexto global del mismo en su entorno. La programación de aula en el proyecto de adaptación a las necesidades de cada grupo, en base a las características concretas de cada uno de sus miembros y al mismo como conjunto. Y la adaptación curricular individual en la adecuación del programa del grupo-aula a las necesidades más específicas de cada sujeto. Y esa así como el currículum se adapta a los sujetos y no lo contrario. Porque es la adaptación curricular que se realiza en el proceso de concreción del currículum básico, la que “dibuja” el continuo de respuesta a la diversidad que ofrece el centro. Y el continuo de respuesta el que guía y facilita posteriormente el proceso de toma de decisiones curriculares a seguir cuando sea necesario adoptar cada una de las medidas de atención a la diversidad previstas. De ésta manera, las medidas específicas podrán ser adoptadas cuando todas las ordinarias posibles hayan sido probadas y mostradas como insuficientes, a la vez que las excepcionales lo serán cuando lo hayan sido aquellas. Así, son las necesidades educativas, analizadas en los contextos que ordenan los proyectos curriculares de cada nivel de concreción, en lugar de las características de los sujetos, las que justifican la necesidad de introducir nuevas adaptaciones (Pérez-Sostoa, 2001).

Pero si por el contrario, como vemos que ha sido la práctica más corriente, los centros interpretan y realizan sus proyectos comunes como un sumatorio de proyectos curriculares parciales. Estos se realizan, a través de un proceso deductivo de selección y secuenciación de objetivos y contenidos, por equipos “expertos” en características de etapas evolutivas (etapa o ciclo) o de áreas (departamentos). Y toman como referentes el D.C.B. o los libros de texto y la caracterización administrativa que se hace de los grupos por cursos y de las necesidades educativas siguiendo el modelo deficitario, no es de

extrañar que en el proceso de desarrollo del diseño propuesto, se favorezcan errores conceptuales y desviaciones prácticas del mismo, tan importantes como las que siguen persistiendo. Entre las que quisiera destacar las siguientes:

.- Que la *concreción curricular* se considere un proceso que lo realiza el profesorado “ordinario” para adecuar el currículo al alumnado “normal”, y el de *adaptación curricular*, el de simplificación o recorte que posteriormente realiza de aquél el profesorado de apoyo, sólo para el alumnado “diferente” o “diverso”, cuando las características “propias de su diferencia o deficiencia”, le impiden seguir el programa del curso.

.- Que desvinculados el proceso de concreción y adaptación curricular del análisis de la práctica y del circuito permanente de planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación que estos suponen, se entienda que no merece la pena perder tiempo en realizar las concreciones del segundo nivel, porque eso ya lo han hecho las editoriales. Argumento a la base de una práctica común en la que los libros de texto son utilizados como si de proyectos curriculares de aula se trataran, empleándolos como referentes para la realización de las ACI. Así como para la selección o reducción de algunos de sus contenidos o actividades propuestos, en función de la importancia que les otorga el profesorado a cargo del curso, entendida ésta como una “medida ordinaria” de adaptación al grupo.

.- Que la adaptación curricular sea entendida como la continua adopción de respuestas, en lugar de la adopción de un continuo de respuesta. Con este juego de palabras quisiera señalar un fenómeno que se repite cuando se proponen soluciones o medidas de proceso, en un sistema lineal, jerárquico y rígido, sin adoptar antes medidas de cambio estructural. Recordemos el ejemplo cercano de la evaluación continua cuando en su puesta en práctica se convierte en una continua evaluación. En la medida que un centro no cambia su práctica selectiva y homogenizadora, no incorpora el proceso de adaptación al de concreción y revisión de su proyecto curricular, y mantiene una organización rígida y burocrática, tiende a demandar, adoptar y asimilar dentro de su esquema habitual de funcionamiento, cuantas medidas de atención a la diversidad le permita la administración. Y así ofrecer una respuesta individual o en grupos homogéneos, pero segregada, a los problemas de aprendizaje. Siendo lo más frecuente que adopte en primer lugar (a veces únicamente), las medidas más excepcionales e individuales, porque “coinciden” con el modelo técnico de enseñanza y el del déficit de las diferencias, que le caracterizan. De esta forma se rompe la idea de continuo con la que se proponía la adaptación curricular en el diseño base. Se facilita que la adaptación curricular se identifique con las medidas más excepcionales. Y lo que es peor, se permite paradójicamente, que tras el discurso de la diversidad y la adopción continua de medidas de respuesta, se perpetúe la existencia de dos sistemas de enseñanza (el del alumnado “normal” y el del “diferente”), solo que ahora dentro de la misma escuela.

.- Que la adaptación del curriculum se asocie a un proceso de reducción, o devaluación del mismo, que aumenta a medida que se asciende en la escolarización. Cuando en la mayoría de los centros de primaria, la única medida ordinaria que se suele adoptar para dar respuesta a la diversidad, es establecer unos mínimos, que puedan alcanzar todos y sirvan de referencia para realizar las evaluaciones finales, sin tomar otras decisiones curriculares, aquella termina convirtiéndose en una fórmula para reducir los suspensos y promocionar al alumnado, no como consecuencia de la mejora del nivel de enseñanza (y por tanto de su aprendizaje), sino simplemente de la rebaja del

nivel de exigencia. Algo similar ocurre en la etapa secundaria, cuando el énfasis puesto en la comprensividad de las primeras etapas, va dando paso a la implantación de nuevas medidas específicas y excepcionales (Forteza, 2001). A través de la oferta de materias o créditos optativos, que en la práctica se convierten en “obligatorios” y de su selección a partir de la capacidad y disponibilidad del profesorado, en lugar de las necesidades e intereses del alumnado. O la de itinerarios paralelos, desde los que se “dibujan” caminos diferentes y sin retorno, que favorecen la homogeneización y la desigualdad del alumnado, y no garantizan el aprendizaje de lo que debería ser común, se van reduciendo las expectativas y posibilidades puestas en el alumnado, primero como aprendiz, y más tarde como ciudadano. A la vez que se favorece la errónea asociación que suele hacerse entre “adaptar” y “recortar” contenidos (García y Gómez, 2001).

.- Que la adaptación curricular se asocie solo a la individualización de la enseñanza y que se entienda que ésta únicamente es posible separando al alumnado de lo común a través de la enseñanza individual o en grupos homogéneos. La construcción individual del proceso de aprendizaje, el derecho de los sujetos a ser respetados en su idiosincrasia, y la idea de que no se puede enseñar lo mismo a personas diferentes, están siendo utilizados como argumentos-excusa para mantener un enfoque individualizado de la enseñanza, bajo el discurso de la diversidad. Desde el que el desarrollo de aprendizajes sociales en los sujetos y la necesidad de un medio social en la construcción individual de los aprendizajes, quedan desatendidos y no son considerados como estrategias de atención a la diversidad.

.- Que en la práctica pedagógica, se confunda “adaptar” el currículo a las circunstancias concretas, con necesariamente “admitirlas” tal y como son, sin considerar si éstas son manifestaciones de una situación de desigualdad y discriminación, lo que requeriría trabajar educativamente para su posible modificación. Un ejemplo claro, puede ser la admisión de ciertos comportamientos, exigencias, ideas.. que puede manifestar el alumnado (como resultado de la cultura a la que pertenece o a la situación socioeconómica carencial en la que se encuentra, que le impiden desarrollarse de forma no estereotipada) o la eliminación de aprendizajes básicos que son necesarios para su inclusión social como ciudadano en la nueva sociedad, por considerarlos poco significativos en el marco del referente sociocultural concreto al que pertenece.

.- Que se siga hablando de la diversidad de los sujetos en lugar de la diversidad en la educación. Existen múltiples factores que contribuyen a que esto sea así, pero sin duda uno de ellos es la propia denominación que reciben las medidas y estrategias con las que se dota el sistema educativo para facilitar el proceso de adaptación del curriculum: “*atención a la diversidad*”, “*tratamiento de la diversidad*” o “*medidas de atención a la diversidad*”. Como se puede apreciar, el término de diversidad se asocia a las personas con dificultades para seguir el proceso “normal” de escolarización, a las que se dirigen las medidas, en lugar de asociarse a la variación, flexibilidad, y diversificación de la oferta educativa, que garantice la igualdad de oportunidades de todas las personas que se educan. Sirva como ejemplo de lo que digo, ver cómo el concepto de diversificación curricular, que debería hacer referencia a la ampliación, pluralidad, y riqueza de la oferta curricular, y ser entendida como la mejor medida ordinaria de una educación en la diversidad, es actualmente interpretado como reducción del curriculum, por su asociación con los recortados y a veces devaluados Programas de Diversificación Curricular.

3).- *La contrarreforma de la reforma: ¿un viaje de vuelta sin haber ido?*

En apartados anteriores, hemos ido viendo cómo algunas de las limitaciones, dificultades y contradicciones derivadas de la implantación de la LOGSE, han ido “contaminando” el discurso de la diversidad en nuestro contexto. Ahora quisiera centrar la atención en la importancia que han tenido ciertas decisiones políticas y económicas que han permitido llevar a cabo una práctica contraria a lo legislado, así como en el trasfondo que ocultan ciertas medidas que desde la anunciada reforma de la reforma se apuntan como soluciones, cuando bien pudieran ser motivo de nuevos riesgos y amenazas.

Ciertamente, la experiencia nos demuestra que a lo largo del desarrollo de cualquier cambio o reforma educativa, son numerosas las decisiones políticas y económicas, que sin necesidad de realizar modificaciones legislativas de gran calado, permiten desvirtuar el marco legislativo general. En este sentido, podemos observar cómo la máxima de la escolarización de todo el alumnado sin discriminación alguna, contrasta con el proceso “selectivo” de la diversidad que se ha producido en los centros, “gracias” a algunas decisiones políticas y económicas que han permitido una distribución desigual del alumnado entre las redes educativas y a su vez entre los diferentes centros de la misma red pública. Baste recordar las políticas de subvención a centros privados para la escolarización del segundo ciclo de Educación Infantil, o las políticas de adscripción del alumnado y la falta de financiación, para la práctica escolarización de la ESO en centros públicos, o la presencia casi exclusiva del alumnado con mayores necesidades educativas especiales y del que procede de situaciones socio-familiares desestructuradas o de minorías étnicas en situación irregular, en centros públicos, mas concretamente en algunos centros coloquialmente llamados “ghetto”.

Ciertamente, a lo largo de estos años, familiares y profesorado de numerosos centros, ubicados en las zonas más deficitarias, y en los barrios y ciudades periféricas, han ido contemplando con preocupación e impotencia, cómo cambiaban los mapas del alumnado, sin que la administración implantara las medidas necesarias para atender y ofrecer una educación de calidad en los centros en los que se concentraba la mayor diversidad (Enguita, 1999). Curiosamente, el mayor conocimiento de las necesidades, posibilidades y limitaciones, logrado en algunos centros por el profesorado a partir de los procesos de concreción de sus PEC, PCC y ROF, para intervenir en su centro, cuando no ha ido acompañado del reconocimiento y apoyo de la Administración en particular y de la comunidad en general, ha llevado en lugar de a una mejora en la adaptación y calidad de la enseñanza, a la frustración, el desánimo y el *intento de fuga* hacia otros centros en los que es menor la presencia de la diversidad y mayores los medios. Igualmente, son numerosas las familias que en la medida de sus posibilidades, y haciendo valer su derecho a elegir centro, han adoptando como solución la “huida” hacia centros privados subvencionados, de mayor prestigio social y supuestamente calidad de enseñanza. Contribuyendo con ello a aumentar la desigual presencia de la diversidad del alumnado y lo que es peor, a la dotación desigual de recursos que permitan garantizar una oferta equitativa, justa y de calidad entre las redes de centros y entre los mismos centros de la propia red pública.

Estas circunstancias, han sido aprovechadas por ciertos intereses neoliberales y conservadores, para establecer algunas asociaciones perversas que están siendo utilizadas como argumentos para crear un estado de opinión sobre la necesidad urgente

de introducir más que una reforma, una contra-reforma, en la que la defensa de la equidad, la diversidad y la justicia, sean rápidamente sustituidas por la defensa de la calidad, la libertad y la eficacia. Así, sin haberse parado a analizar los errores del modelo vigente, y aún mucho menos, los riesgos que entrañan muchos de los cambios que se proyectan como mejoras, se inicia la obsesión del cambio por el cambio, como si de un valor en sí mismo se tratara, sin detenerse a analizar si los cambios que se proponen favorecen o atentan claramente contra el discurso de la diversidad. Aspecto que voy a tratar de analizar, centrándome en cuatro aspectos:

a).-Elección de centro-Privatización de la enseñanza

Con demasiada frecuencia, la generalización de discursos, más que críticos, catastrofistas de la educación y de manera especial de las escuelas públicas; encierran en su mayoría numerosos intereses, que utilizando la excusa de la calidad y la libertad de elección, tratan de legitimar la privatización de la enseñanza en lugar de esforzarse en detectar y proponer aspectos de mejora para su fortalecimiento.

La falta de apoyo y financiación de los centros públicos y en ellos la mayor presencia de la diversidad del alumnado, como decíamos anteriormente, están favoreciendo la reducción de matrícula en los centros públicos, en beneficio de algunos centros privados concertados, los “elegidos” por algunas familias (las que pueden) por atribuirles un mejor clima, organización y calidad de enseñanza. Poniendo con ello de manifiesto que en el discurso dominante, *calidad y privado* son la cara y cruz de una misma moneda, como lo son *público y fracaso*. Pero deberíamos analizar qué es lo que este discurso esconde. Porque en el primer caso, la mejor dotación de recursos y el mayor grado real de autonomía del centro, “coinciden” con la selección de aquel alumnado y familias que reúnen las mejores condiciones y disposición para la escolarización con éxito. Estas circunstancias les permiten, tomar de manera flexible y ágil decisiones de mejora, sin depender de los trámites burocráticos y discursos contradictorios, a los que con tanta frecuencia se encuentran sometidos tantos centros públicos. En los que la carencia de recursos “coinciden” con la escolarización de aquel alumnado, cuyas familias no han tenido la oportunidad de plantearse la elección de determinado centro, tiene una menor participación y coordinación educativa con él, y reúnen las condiciones mas carenciales para el desarrollo con éxito de su educación. Razones que nos llevan a plantear, cómo los argumentos del nuevo discurso neoliberal, a favor de la libertad individual, esconden la distancia que existe entre lo que podemos denominar la “libertad formal” y la “libertad real”.

b).-Reducción del control-intervencionismo del Estado

La asociación del control del Estado con la excesiva centralización y burocratización de los centros públicos, a los que se les atribuye un déficit en su calidad, en comparación con la mayor autonomía comunitaria y de centro que disfrutaban los centros privados a los que se atribuye la mayor calidad, está permitiendo el desarrollo de un discurso en el que parece que la mejora de la calidad pasa por la pérdida del control (comúnmente llamado intervencionismo) del Estado. Así se enarbola la reivindicación de una mayor autonomía comunitaria y de centro que permita la libre iniciativa y con ella la mejora de la calidad, ocultando que ésta por si misma no es garante de la mejora y que por el contrario puede favorecer la entrada de las leyes del

mercado en el marco de la educación y con ellas la creación de nuevas desigualdades. Y es que entendida la educación como un producto a consumir, en lugar de un derecho a reclamar, ésta podrá ser disfrutada por quienes disponen de los medios para costearla y de las cualidades que el mercado valore en función de lo que puedan aportar a la producción, no tanto al desarrollo personal y social. Aumentando con ello las desigualdades de recursos entre centros y las de oportunidades entre el alumnado y nuevos grupos sociales, cada vez más desvalidos, con los que la iniciativa privada nunca tendrá interés de intervenir porque no resultan rentables (Torres, 1999:113-120)

c).- *La diversificación curricular como amenaza de la comprensividad*

La asociación de la democratización de la enseñanza con la pérdida de calidad, la de la adaptación curricular con la reducción de mínimos, o la de los centros públicos con la de los menores índices de exigencia escolar, por citar algunas de las muchas asociaciones tendenciosas que se han venido divulgando, por algunos profesionales descontentos e inseguros por la presencia en sus aulas de una mayor diversidad del alumnado sin contar con la suficiente consulta y apoyo (especialmente en etapas como la secundaria anteriormente selectivas), tratan de producir una imagen “mastaba” de los modelos de enseñanza y centros comprensivos, por oposición a la tradicional “pirámide” asociada a modelos selectivos. Y que en nada favorecen a los primeros, ya que en lugar de ser reconocidos como condición básica e imprescindible para hacer posible que la educación sea un derecho universal, un logro social y una oportunidad para la mejora de la calidad de la enseñanza para todos, aparecen como una pérdida de oportunidades para aquellos más capaces y que más se esfuerzan personalmente por alcanzar las cotas más altas.

Con ello y después de muchos años de esfuerzo, por lograr una educación obligatoria lo mas comprensiva y extensa posible, asistimos a una tendencia a la aceptación como mejora de *un discurso contra-reforma* en el que elevando mínimos curriculares, rebajando la edad de escolarización obligatoria, justificando itinerarios tempranos y excluyentes, diseñando una formación profesional devaluada, volviendo al modelo de profesorado especializado en contenidos, aumentando los controles en los productos a través de cursos reválida o pruebas selectivas, defendiendo el derecho individual de cada persona-alumno a seguir o no estudiando, etc...estamos iniciando un camino de vuelta sin haber ido, que *atenta contra la comprensividad*, requisito básico para el desarrollo del discurso de la diversidad.

Es cierto que a lo largo de todo el período de implantación de la LOGSE, se ha ido descuidando el cambio sustantivo que se necesitaba en las estructuras materiales y personales de los centros y en la realización de propuestas formativas del profesorado que le acercaran al perfil profesional que necesitaba el nuevo diseño curricular y alumnado de secundaria. Pero esta dejación, que ha permitido que todo haya seguido igual, salvo el alumnado, se ha convertido en un estupendo caldo de cultivo para conseguir la legitimación del actual discurso dominante, que presenta como mejora de la calidad, la nostálgica vuelta a una etapa de secundaria en la que se diferencie con claridad, el alumnado que tenga voluntad, capacidad y medios para acceder a su formación universitaria, de aquel que por falta de dichos requisitos o por razón de sus intereses “personales”, desee abandonar su proceso educativo, u orientarlo a su formación ocupacional.

Así, mal interpretando lo que es la individualización de la enseñanza y en aras a la *eficacia*, se anuncia el diseño de nuevos itinerarios formativos, en los que en función de las capacidades e intereses del alumnado y de las necesidades sociales, de nuevo todos los ciudadanos podrán ser seleccionados y clasificados, como si se tratara de prepararles para el *Mundo Feliz* de Huxley y esta medida fuera la tabla de salvación que curará todos los males de los que ahora se aqueja la enseñanza en esta etapa. Y mientras tanto, se habla muy poco del tipo de aprendizajes, relación educativa y profesionales que van a dedicarse a cada uno de los tres itinerarios. De qué profesorado estará cualificado para trabajar con el grupo de los “conflictivos abstencionistas”. De en quien elegirá o a quién se le impondrá en el claustro ser profesorado de estos grupos. O de si todos los centros van a tener suficiente alumnado y recursos para ofertar los tres itinerarios o de nuevo empezará a haber centros para “buenos” y “malos” alumnos. Y en ese caso ¿no “coincidirán” que los centros públicos ubicados en los contextos más desfavorecidos sean los reductos para la nueva formación profesional y el absentismo?. Y ¿qué los privados y algunos públicos de las zonas más favorecidas de la ciudad sean los que puedan ofrecer el itinerario de las élites?.

d).- La calidad como excusa.

Durante el último curso académico, bajo la palabra mágica “calidad”, ya asistimos a la modificación de los contenidos mínimos de la enseñanza obligatoria (ESO) y Bachillerato, y a la reforma de la Formación Profesional (FP). Ahora, bajo la proclamada “Ley de la Calidad de la Educación” se pretende modificar todo el marco legislativo. Parece así, que hemos llegado a un momento en el que cualquier cambio educativo que se proponga, ha de encontrar su legitimación en el logro de dicha calidad. Por eso, sería bueno que analizáramos algunos deseos, intenciones y efectos no deseados que puede encerrar este término, con el que en principio parece que nadie podría estar en contra. No sea que como ya nos advirtió en su día C. Lerena, el estandarte de la calidad, camufle términos y realidades no deseados tales como élite, minoría o algunas de sus funciones (selección, clasificación, redistribución social...)

Ciertamente, son numerosas los autores, que durante los últimos años, nos vienen advirtiendo de cómo estamos asistiendo a la construcción de un peligroso discurso que presenta el término calidad, como una preocupación por la mejora de los servicios, también el educativo. Cuando en realidad lo que esconde es una serie de decisiones que favorecen los intereses de las políticas neoliberales, transformando la educación para todos de los Estados del Bienestar en un *mercado educativo* (Angulo, 1995; Appel, 1995; Escudero, 2001 c, Halliday, 1995; Torres, 2001; Whitty, Power & Halpin, 1999) Caracterizado por algunas de las prácticas que hemos venido analizando: la concepción clientelista de la escuela, la educación como producto a consumir, la privatización de la enseñanza o la reducción de las garantías estatales. Prácticas que como hemos ido viendo no solo no favorecen, sino que atentan contra el discurso de la diversidad.

Por otra parte, no es menos cierto, que detrás de la palabra calidad se esconden discursos ideológicos, sociales y políticos claramente diferentes, por lo que al hablar de la mejora de la educación en la diversidad, no deberíamos renunciar a la utilización de este término, tanto como matizar que cual de las dos concepciones claramente antagónicas del mismo, le favorece y cual atenta contra ella.

Si cuando hablamos de calidad, entendemos el logro de una educación que ofrezca a toda la ciudadanía, *igualdad* de oportunidades para desarrollar al máximo sus potencialidades, *compensando* las desigualdades (naturales o no), incluso promoviendo la equidad a través de intervenciones basadas en el principio de discriminación positiva, a favor de quienes se incorporan a la educación en una situación de desventaja, con la intención última de que todos sin exclusión, podamos formar parte activa y participativa en una sociedad democrática como ciudadanos; entonces hablar de calidad de la educación y de educación en la diversidad, es una misma cosa. Porque como expresara hace algún tiempo Skrtic (1991), la búsqueda de la equidad es el camino de la excelencia educativa, porque esa búsqueda genera necesariamente incertidumbre y ésta suele traer de la mano la creatividad y la innovación.

Ahora bien, si cuando hablamos de calidad educativa, olvidamos que la educación tiene valor por sí misma y que tiene un carácter cultural, social y moral, si desatendemos la equidad y la justicia en beneficio de la eficacia y la eficiencia, el desarrollo de la competencia en beneficio de la racionalización y la competitividad, si atentamos contra la comprensividad en beneficio de la supuesta libertad individual para seguir recibiendo o no educación, o si acotamos las pretensiones de participación democrática de la familia, a la libertad de elección de centro, el grado de satisfacción por el producto y al nivel de exigencia, propios de una concepción clientelista de la educación y de los centros, y de un sistema educativo regulado por las leyes del mercado; entonces, hablar de calidad es atentar directamente contra los pilares básicos en los que se sustenta el discurso de la educación en la diversidad.

Finalmente y modo de síntesis, del análisis realizado en este apartado sobre lo que está siendo el discurso de la diversidad desde su puesta en práctica en el marco de la LOGSE; se puede afirmar que nos encontramos en un momento en el que:

.- La atención a la diversidad se sigue percibiendo como una cuestión más relacionada con el alumnado y la educación de las personas “diferentes” y “con dificultades”, que con la educación y alumnado ordinarios. Y se observa una extensión de la categoría diversidad para hacer referencia a aquel alumnado desmotivado, difícil, con un retraso de aprendizajes básicos tan significativo que no puede continuar la escolarización ordinaria con garantías de éxito. Así como a las medidas específicas que pueden adoptarse para que con una adaptación especial e individual del currículo, pueda finalizar la escolarización obligatoria.

.- Sigue predominando una atención del alumnado con necesidades educativas especiales, a partir de la definición de “su” problema individual en relación a “su déficit”, limitaciones o desventajas personales, sin cuestionar las prácticas docentes, la organización escolar o las programaciones didácticas, del aula ordinaria al que administrativamente está adscrito.

.- Se observa la mayor adopción de medidas técnicas de atención a la diversidad, sin tomar en consideración su dimensión ética. Lo que hace posible que con la excusa del discurso de la diversidad, numerosas desigualdades puedan hacerse pasar como meras diferencias y sean “democráticamente respetadas”.

.- Persiste una tendencia de buena parte del profesorado a situar la responsabilidad de la atención del alumnado “diferente” fuera de su control, en las personas y equipos de apoyo de las que se ha ido dotando al centro (p. de apoyo, de

compensatoria, logopeda, equipos de orientación pedagógica, orientador, consultor, etc.). En gran parte como consecuencia de su falta de formación en la cultura de la diversidad, especialmente en la etapa de secundaria.

.- La falta de respaldo social, político y de financiación durante todo el proceso de implantación del discurso, aparece como generadora clara de una mayor desigualdad entre redes educativas y dentro de ellas entre centros diferentes.

El balance crítico presentado, puede haber ofrecido una visión panorámica catastrofista, o dar la sensación de que tratamos de advertir que con la reforma de la LOGSE, el discurso de la educación en la diversidad corre el riesgo de que desaparezca. Sin embargo, mi intención no ha sido otra que la de hacernos conscientes de la necesidad que hay de recuperar y desvincular el discurso de cualquier propuesta concreta en la que éste se operativice. Porque se trata de un discurso, que en sí mismo tiene un valor y significado cultural, político, social, ético y pedagógico superior, que lo legitima por encima de las condiciones coyunturales en las que pueda encontrar acomodo. Más que una teoría o una manera concreta de hacer, es un cambio cultural esencial, un norte de referencia sujeto a la construcción histórica y contextual. Por eso debemos recuperar y mantener los principios en los que se sustenta, por encima de las reformas fraguadas a veces con tanta rapidez y escasa justificación pedagógica. Aunque para ello será necesario adaptarlos a los nuevos tiempos, valores y condiciones prácticas. Que es lo que nos proponemos hacer en el siguiente y último apartado.

III.- Proyectemos un futuro mejor. Condiciones básicas para el desarrollo de una educación en la diversidad de calidad

Como hemos tenido la oportunidad de ver en apartados anteriores, el discurso de la educación en la diversidad permite el cambio comprensivo y operativo en el tratamiento de un tema tan antiguo y de preocupación inherente a la enseñanza, como es el de la educación de las diferencias. Que ha sido objeto de numerosas investigaciones, y sobre el que se ha generado pensamiento, y polémicas prácticas educativas (segregación, compensación, integración, coeducación, graduación, degradación, etc.), justificadas la mayoría de las veces, más con esquemas de racionalidad teórica que con soluciones prácticas. Pero de cuyos resultados contradictorios, errores y aciertos, deberíamos aprender, que se trata de un tema complejo, con conflictos de intereses, que requiere más que de soluciones técnicas, de una reflexión profunda acerca de los valores, intereses e ideologías contrapuestas que las sostienen, porque tienen un amplio calado social y educativo (Gimeno, 2000).

Por eso, en este último apartado, en el que pretendo señalar algunas condiciones básicas para que en el futuro más próximo exista en la práctica una educación en la diversidad de calidad, en lugar de plantear soluciones técnicas concretas, propongo reflexionar sobre la necesidad de recuperar el discurso y establecer algunas pautas generales y comunes, que pudieran orientar a los diferentes profesionales comprometidos con la puesta en práctica del mismo, dando sentido a su quehacer diario.

1.- Recuperemos el discurso.

Sin ánimo de caer en un pesimismo pedagógico, creo que se puede afirmar que estamos asistiendo a un momento educativo en el que los discursos parecen agotados, las políticas educativas carecen de ambición y los movimientos sociales apenas se esfuerzan por asegurar los logros que tanto esfuerzo costó alcanzar. Por eso más que nunca necesitamos encontrar argumentos que nos ayuden a repensar el discurso para que podamos salir de esta situación de desánimo y descrédito en la educación en la diversidad, así como seguir descubriendo nuevos significados de lo que por ella entendemos como indicador de progreso en una sociedad, en la que los vertiginosos avances tecnológicos, contrasta con el retroceso de los avances sociales, entre ellos los educativos.

En mi opinión, una educación que pretenda evitar que las diferencias humanas supongan discriminaciones y desigualdad de oportunidades, para que todas las personas alcancen “su carta de ciudadanía”, tal y como se demanda en nuestra moderna sociedad democrática, necesita introducir en el debate pedagógico y la reflexión de sus prácticas, una atención expresa a los valores que se transmiten y las razones que justifican, cada una de las medidas que adopta para dar respuesta a las diferencias detectadas. Por eso, antes de apresurarnos a diseñar cualquier propuesta de intervención para dar respuesta a la diversidad (desde las más comunes a las más específicas), deberíamos analizar y consensuar qué principios éticos, ideológicos y pedagógicos sustentan las prácticas ordinarias de enseñanza, desde las que parecen no encontrarse las respuestas adecuadas a todas las necesidades. Y que sean éstos los que guíen el porqué, el cómo y el para qué de la educación, el currículo y las prácticas pedagógicas. De esta manera evitaríamos que la educación se contemple como un mero problema técnico, en el que con la excusa de la atención a la diversidad, se fomente una especie de liberalismo curricular que legitime y oculte las desigualdades, a la vez que favorezca el individualismo, la competitividad y la discriminación. Así por el contrario, podríamos contribuir a que se convirtiera en un factor determinante de la calidad de vida de los sujetos, y del porvenir de la sociedad.

En ese sentido, me gustaría señalar tres principios básicos, que en mi opinión debería cumplir cualquier propuesta educativa y práctica docente, para que pueda ser considerada propia de una educación en la diversidad. Aclarando que éstos tienen un carácter orientativo, se superponen entre sí, y en ocasiones pueden resultar dilemáticos. De manera que en su puesta en práctica deberán ser priorizados y concretados por los equipos de profesionales que trabajan con un mismo proyecto educativo, en función de las características de cada centro y contexto de intervención.

a).- Integración e inclusión frente a segregación y marginación.

“El ser humano nace, se construye, se realiza y alcanza su plenitud estando en relación con sus semejantes, de los que toma “humanidad” y sobre los que proyecta la suya. “Somos lo que somos, y cada uno lo es de una manera, por las formas de estar y de sentirse con y entre los otros” Gimeno (2001:19). Con estas sencillas, pero claras palabras, quisiera hacer reflexionar sobre el hecho de que una vez superadas las concepciones deterministas del origen de las diferencias humanas y del destino prefijado de los sujetos, la educación debería retomar las raíces antropológicas que constituyen la naturaleza diversa del ser humano, y reconocer que las propuestas educativas que durante

años han recurrido a la separación e incluso aislamiento individual de las personas consideradas diferentes, carecen hoy en día de toda justificación y legitimidad.

Afortunadamente, como decíamos anteriormente, en nuestro contexto durante las dos últimas décadas hemos asistido a la apertura de un único sistema y una única escuela para el total de la población, sin excepción de capacidad, condición social, raza, sexo, cultura, etc., como indica la Constitución y prescribe la LOGSE. Este proceso iniciado con carácter general a partir de la Ley de Integración Social de Minusválidos, introduce el término de *integración* en el discurso pedagógico, inicialmente para hacer referencia a las tres formas -*completa, combinada y parcial*- en las que según el texto del Real Decreto 2639/1982 de 15 de Octubre, se prevé la incorporación de las personas con alguna minusvalía en los centros ordinarios. Por tanto, desde un punto de vista legal y administrativo, al menos en la red pública y en la etapa obligatoria, se podría afirmar que nuestro sistema educativo actual contempla el principio de integración.

Ahora bien, si le damos al mismo la extensión de las dimensiones *física, funcional, personal, afectiva y de aprendizaje*, que implica una educación integrada, veremos que el cambio cultural que conlleva la aplicación de este principio, en muchos centros todavía es más una excepción, que una práctica cotidiana. Basta acercarnos a la realidad para ver con qué frecuencia, cuando se habla de integración, únicamente se hace referencia al emplazamiento en un centro ordinario del alumnado anteriormente segregado en centros específicos. Cuando en realidad “su” integración se limita a la presencia física del mismo, sin participar en la dinámica ordinaria de clase, que sigue siendo la misma que había antes de su incorporación en ella. Es esa situación en la que podemos ver a dicho alumno “especial” o “diferente” como si de un “náufrago” perdido se tratara, viviendo en solitario en un “espacio-isla” dentro del “archipiélago-aula ordinaria”, o en compañía de otros “tan especiales” como él, confinado en otra isla llamada “aula de apoyo”. Y que tan gráficamente describen las palabras de ese profesorado ordinario, responsable de su educación, cuando a la sencilla pregunta de cuantos alumnos tiene en clase, responde: *veintitantos y un integrado*.

Con frecuencia, cuando la realidad como la que acabo de reflejar, nos muestra la distancia que existe entre los discursos teóricos, las medidas legislativas y las prácticas denunciadas, solemos adoptar una actitud de resignación, pesimismo o escepticismo que nos lleva a renunciar a todo intento de reflexión y recuperación del discurso. Sin embargo, en mi opinión, es justo cuando las inercias de las prácticas han desvirtuado el verdadero sentido del término *integración*, cuándo se hace más necesario que nunca recuperar y extender la auténtica dimensión educativa del mismo, y profundizar en su significado recogiendo la filosofía desde la que se propuso. En este sentido, cuando planteo la necesidad de que cualquier decisión curricular y práctica de enseñanza, cumplan el principio educativo básico de la integración, a lo que me refiero es a que *favorezcan el desarrollo óptimo de todo el alumnado* (no solo el de las personas a las que se le atribuyen necesidades educativas especiales) *a través de su relación y participación activa con el resto de compañeros, en los mismos grupos de pertenencia y propuesta de aprendizaje. De manera que nadie sea separado-marginado de la misma, sea cual sea su diferencia.*

A mi entender, es a través de la participación y convivencia de personas diferentes en dinámicas escolares heterogéneas y comunes, como mejor podrán alcanzar todas las personas, el derecho social de recibir la educación “llave” que les permita conseguir su inclusión social. Porque es ese el “contexto natural” que mejor facilita el desarrollo de aprendizajes básicos para que puedan actuar de forma autónoma y responsable, como

ciudadanos en la nueva sociedad democrática. Y con ello me estoy refiriendo al logro de aprendizajes tales como el respeto a las personas y grupos diferentes, la utilización del diálogo en la resolución de conflictos, la sensibilización con los derechos de las minorías, la disposición a ayudar a las personas más necesitadas, la actitud crítica y el compromiso con la eliminación de situaciones injustas y discriminatorias, la capacidad para trabajar de forma cooperativa en equipos heterogéneos, la comprensión de las relaciones de interdependencia en la sociedad globalizada, etc.

Por otra parte, una vez finalizado el proceso de integración del sistema educativo especial en el sistema ordinario, sería conveniente que empezáramos a hablar de los procesos de escolarización de todos los sujetos y de que éstos cumplieran los principios de una escuela inclusiva, capaz de organizar diversas formas de educación que permitan cubrir las diferentes necesidades educativas que tiene el total del alumnado, incluidas las más específicas. Es decir, una escuela capaz de ofrecer una educación de calidad para todos sin exclusión alguna (Ainscow, 2001). En ese caso, tendría sentido reservar el término de integración, solo para aquellas situaciones en las que el alumnado inicialmente haya estado segregado, haciendo referencia al resultado obtenido de ese proceso, una vez ha llegado a formar parte de los grupos de pertenencia y de las dinámicas socioeducativas que de manera colectiva se desarrollen en el aula y centro en el que esté siendo educado. Porque como bien señala el movimiento de escuelas inclusivas, cuando no ha habido un proceso de segregación, no tiene sentido hablar de integración.

Por tanto, cuando propongo que toda intervención educativa debería sustentarse en los principios de integración e inclusión, a lo que me refiero es a que se evite cualquier medida de homogeneización y segregación selectivas (incluso transitorias), que contribuya a la marginación y exclusión de los sujetos a los que se dirige. A la vez que cada situación educativa concreta encuentre su justificación y legitimación, en el hecho de que la inclusión socioeducativa del alumnado en la misma, sea el objetivo último para el que se propone, y ésta sea el medio más adecuado de los posibles para lograr su mayor integración.

b).- Interculturalismo frente a etnocentrismo y relativismo cultural.

Si tenemos en cuenta que tradicionalmente la función más básica y visible de la escolarización *"consiste en transmitir los contenidos, valores y actitudes que son propios de una cultura determinada, haciendo, además un ejercicio de entendimiento sobre sus orígenes, los criterios utilizados para su selección y el modo en el que se han establecido"* (Lovelace, 1995: 21), y que la realidad de nuestra sociedad actual está caracterizada por la diversidad cultural, debemos asumir que la escuela no puede seguir educando a través de un currículum etnocéntrico en el que se seleccione, difunda, reproduzca e innove como cultura objetivada, únicamente el conocimiento representativo de la cultura dominante, presentándola como única y universal del saber.

Partiendo de la consideración de la cultura *"como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado"* (Pérez Gómez 1998: 16), la nueva sociedad, en la que coexiste un número cada vez mayor de culturas, se reconocen los derechos de grupos minoritarios y se reivindica la educación universal como un signo de progreso social,

plantea a la escuela el reto de desarrollar un modelo común de enseñanza no etnocéntrico, en el que la presencia de culturas diferentes en un mismo centro y aula, no sea motivo de conflictos, sino la oportunidad para *hacer de éstos un espacio de diálogo y comunicación, donde se fomente el conocimiento, respeto y aceptación entre diversos colectivos socioculturales*, tan necesarios para la mejora de la convivencia en la nueva sociedad de la globalización.

De manera que cuando propongo el *interculturalismo* como un principio que ha de cumplir toda práctica de educación en la diversidad, quiero hacer referencia a la doble consideración que de este término hace el Consejo de Europa (1986). Como *instrumento* para promover la igualdad de oportunidades y la óptima inserción social de minorías étnicas y sociales, y como *objetivo* que afecta a toda la sociedad en general. Como *instrumento* porque en coherencia con el primer principio (integración frente a segregación), entiendo que la presencia, encuentro y diálogo en el contexto escolar entre las distintas culturas y grupos sociales, constituye el mejor medio y recurso para despertar en todo el alumnado que asiste a un mismo centro y aula, en principio, la curiosidad, el conocimiento, el respeto y la aceptación de cada una de las culturas y grupos a los que pertenecen y por generalización las del resto. Igualmente constituye el mejor medio para descubrir que son más las cosas que nos unen que las que nos diferencian y que es posible que personas de diferentes culturas aprendan y vivan juntas, sin perder su legítimo derecho a preservar su identidad. Como *objetivo*, porque el reto de modificar el modelo monocultural y etnocéntrico en el que durante tanto tiempo la escuela ha venido educando, implica al menos a toda la comunidad educativa, a comprometerse con una revisión del etnocentrismo y las actitudes segregadoras y discriminatorias de todas las culturas y grupos sociales a los que pertenecen, y con la búsqueda de un procedimiento formal (diálogo entre culturas) que facilite la comprensión, el entendimiento mutuo y la construcción conjunta de marcos globales de convivencia que permitan y estimulen la diversidad.

La aplicación de este principio, supone la selección de un currículo común y básico no etnocéntrico para todo el sistema educativo. Y con posterioridad que todo centro escolar, aunque esté ubicado en un contexto monocultural, y el alumnado al que educa participe del mismo referente cultural, *desarrolle una educación respetuosa y en la medida de lo posible representativa de las realidades socioculturales a las que pertenece todo el alumnado, manteniendo posturas no etnocéntricas y extendiendo el conocimiento y respeto por el resto de manifestaciones culturales*. Si además, existe una realidad pluricultural en el centro y aulas, aunque ésta no tenga reflejo en la realidad cultural mayoritaria del contexto, en la adecuación de su proyecto educativo debería contemplarse las necesidades concretas que pueda tener cada sujeto o grupo, para su mejor acceso a la cultura dominante. De manera que el contraste cultural no genere conflicto, no interfiera en los procesos de aprendizaje, y sobre todo no sea motivo de creación de estereotipos y marginación.

Soy consciente de que este principio llevado a la práctica, resulta conflictivo, porque supone modificar los procesos tradicionales de socialización de la escuela, en la delimitación de los contenidos y valores del currículo que reflejan la historia de la ciencia y de la cultura de la propia comunidad, en la manera de interpretarlos como resultados acabados, en la forma unilateral y teórica de transmitirlos y en el modo repetitivo y mecánico de exigir su aprendizaje, manteniendo el difícil equilibrio entre dos requisitos aparentemente opuestos. Por un lado, superar su posición etnocéntrica. Por otro no caer en el relativismo postmoderno, que amparándose en el respeto a las diferencias individuales y culturales, plantea el aislamiento, la inconmensurabilidad y la imposibilidad de

comprender las culturas ajenas, impidiendo con ello el establecimiento de unos valores y normas de convivencia democráticos y universales. Y todo ello manteniendo el compromiso con la detección y eliminación de cuantas discriminaciones grupales e individuales, derivadas de las distintas identidades culturales y grupales, puedan surgir en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, creo que es en esta línea en la que debemos ir avanzando, porque otras prácticas ensayadas no ofrecen mejor solución.

De hecho, con demasiada frecuencia, las minorías y mayorías no poderosas, que para defenderse de los procesos asimilacionistas de las culturas dominantes y de la tendencia a la imposición de una cultura homogénea y “anónima” como la que difunde la economía mundial del mercado, han tenido que organizarse en grupos homogéneos en la característica diferencial con la que se identifican. Separarse del resto, como mecanismo de defensa y recurso para obtener el poder suficiente que les permitiera llegar a ser interlocutores respetados y reconocidos. Y así lograr las reivindicaciones que de manera individual o en grupos heterogéneos difícilmente hubieran podido alcanzar. Sin embargo a través de ese proceso, con frecuencia han anulado las diferencias individuales de los sujetos a los que pretendían defender, han promovido imágenes estereotipadas, y han llevado la exaltación y radicalización de sus discursos, al límite de plantear de nuevo la necesidad de una educación segregada como única forma de preservar su derecho a ser educados respetando “su” hecho diferencial. Véase el caso de la lucha de las mujeres, las naciones sin estado, los colectivos étnicos sin poder, de los gays o lesbianas, etc.

Actualmente y en nombre del respeto a la diversidad cultural, no faltan voces que plantean como solución el desarrollo de un modelo educativo, caracterizado por la diversificación de centros y aulas, en los que cada referente cultural o grupo minoritario, de manera segregada, trate de encontrar un cauce educativo respetuoso con su identidad. Pero quienes hacen estas propuestas no toman en consideración que la huida del etnocentrismo de los otros puede llevar a la imposición autoritaria del propio. Convirtiendo a quienes inicialmente eran marginados y oprimidos, en marginadores y opresores. Primero de aquellos sujetos de sus propios colectivos que discrepen. Más tarde al entrar en contacto con los demás referentes culturales, de “los otros”. De manera que limitan su igualitarismo a respetar las diferencias, pero no analiza si éstas puedan ser “consecuencia de” y “generadoras de” desigualdad. Además dicho modelo entra en clara contradicción con el principio de integración anteriormente defendido. Y cae en la paradoja de pretender desarrollar el valor de la diversidad cultural a través de una práctica monocultural.

Por tanto, y a modo de síntesis, lo que propongo con este principio es que toda propuesta y práctica educativa superando el etnocentrismo, reconozca la diversidad cultural como riqueza social, desde un enfoque intercultural, en el que sin caer en la identidad incuestionable de las culturas, el relativismo cultural, o la tolerancia y creación de espacios culturales aislados y estancos, se plantee la necesidad y el reto de crear nuevos marcos de convivencia plural, justa y solidaria con los diferentes referentes culturales.

c).- Diferencia frente a desigualdad...eliminando los “ismos”

Hasta ahora hemos abordado la diversidad como un hecho, un derecho y un valor que debe abordar toda propuesta y práctica educativa, aludiendo a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes, como algo digno de ser respetado y potenciado en una sociedad democrática. Pero aún nos queda por plantear otra cara de la diversidad, en la que se

esconden arraigados intereses. Cuando la diferencia se convierte en un indicador de desigualdad, del *no poder* llegar a ser, o del *no tener* posibilidades de ser y participar de los bienes sociales, económicos y culturales (Gimeno 2000). Realidad que me lleva a plantear el tercer principio, con el que trato de alertar sobre la necesidad de que antes de proponer ninguna medida concreta de respuesta a la diversidad, se analice si la diferencia que se pretende respetar es digna de serlo o si se trata de un reflejo de la desigualdad de oportunidades y discriminaciones que sufren algunos sujetos y grupos. Porque en ese caso, la intervención educativa debería dirigirse hacia su eliminación si es posible o en su defecto a la compensación de la misma. Evitando así, que bajo el discurso, las políticas y las prácticas del respeto a la diversidad y de la necesidad de la diversificación como respuesta, estemos encubriendo el mantenimiento de viejas desigualdades y la creación de algunas nuevas.

Afortunadamente, hoy en día son numerosas las teorías e investigaciones que bajo un enfoque interaccionista, analizando las diferencias humanas, nos han aportado claves para entender que la situación de ciertos grupos históricamente desfavorecidos, es consecuencia de prácticas de marginación y exclusión social fuertemente arraigadas, y no de las diferencias “naturales” a las que tradicionalmente se ha recurrido para justificar su situación. Igualmente son numerosos los trabajos holísticos realizados, que nos han abierto una luz para que podamos ver los sutiles mecanismos de discriminación que permanecen ocultos en la escuela de hoy en día, a pesar de su convicción de que ofrece un trato de igualdad a todo su alumnado. Son a esas situaciones de discriminación a las que trato de hacer referencia en el título de este tercer principio, cuando propongo la eliminación de los “ismos” como una forma estructural de combatir las desigualdades. Es el caso del trato desigual que recibimos las personas por ser de determinado sexo (*sexismo*), de determinada ¿raza? (*racismo*), por pertenecer a determinado grupo. ¿clase?.. social (*clasismo*), etc...

Reconociendo las realidades diferentes que encierra cada caso, creo que cabe realizar un análisis conjunto de las mismas, porque todas ellas participan de un proceso común a través del cual se construyen y mantienen socialmente. Este se inicia con la creación sociocultural de grupos diferenciales antagónicos a partir de un único rasgo (hombres-mujeres, blancos-negros...). Continúa con la generalización a todos los miembros de cada grupo de características observadas en algunos, entendidas como estables, excluyentes y opuestas. A partir de entonces cada sujeto portador de ese rasgo diferencial, pasa a formar parte de ese grupo (sin contar necesariamente con su voluntad) Por último, con independencia de su singularidad individual, se le atribuye todas las características asociadas al grupo, se le presupone ciertas capacidades, actitudes, intereses..., se le asigna cierto rol social, se proyectan determinadas expectativas sobre él y se le ofrece determinadas oportunidades acordes con “sus” características y rol.

Ese proceso de “etiquetación” que pudiera ser común al de cualquier diferencia, en los casos que nos ocupan tienen dos características que los hacen únicos. La primera que aparentemente no existe trato de desigualdad entre los colectivos antagónicos. Cuando en realidad existe una valoración social desigual de las características que se asocia a cada grupo y lo que es peor, de cada grupo en si. De manera que es la relación jerarquizada que existe entre ellos, la que explica porqué las características valoradas como superiores se asocian al grupo más poderoso y privilegiado, mientras son devaluadas las del grupo antagónico. Además, los grupos en ventaja, viven como amenaza que los sujetos de los grupos desfavorecidos logren “escapar” a los prejuicios y condicionantes que conlleva su pertenencia al mismo, porque es el fin de sus privilegios. La segunda característica es que

la construcción antagónica de estos grupos, surge de la lógica de su complementariedad social, de manera que la deconstrucción de uno de ellos, altera el equilibrio del orden social establecido. Sirva como ejemplo de lo que digo, el cambio social ocurrido y el que queda por realizar, con motivo de la lucha de las mujeres por salir del rol social tradicionalmente asignado y la necesidad de que paralelamente se reconstruya el tradicionalmente asignado al grupo masculino, hasta encontrar un nuevo orden social que se sustente en la colaboración en lugar de la complementariedad.

Cierto es que la mayor parte de las desigualdades sociales, se generan fuera de la escuela, pero no lo es menos que ésta como institución social que es, en la medida que no se compromete con la eliminación de las mismas, participa en su transmisión. De hecho en el caso de los tres procesos de discriminación señalados, las diferencias de sexo, raza o clase social, éstas se encuentran jerarquizadas socialmente, pero seguimos siendo testigos de cómo dicha relación de desigualdad se reproduce -aunque la mayoría de las veces sea de manera inconsciente- en el tratamiento educativo que cada grupo y sujeto identificado con ellas recibe en la escuela. Por otra parte, no deberíamos olvidar, la capacidad que tiene la escuela para desarrollar otras desigualdades "propias", que en ocasiones tienen efectos más inmediatos y espectaculares que las primeras y son más determinantes en la futura inclusión social de los sujetos. Tampoco, que la sociedad le ha otorgado tradicionalmente la capacidad de sancionar el mérito de cada cual, a través de la evaluación "objetiva" de las capacidades individuales, sin entrar en el análisis de las desigualdades, contribuyendo con ello a su legitimación. Véase la importancia que tiene el fracaso escolar en los grupos que ya se encontraban en desventaja social...

Por todo ello, considero que una propuesta de educación en la diversidad debe comprometerse con la eliminación de las desigualdades, denunciando cualquier trato discriminatorio que puedan recibir las personas por "ser" o "estar" en situaciones de desventaja. Lo que implica una triple actuación: a) cuestionar y criticar las conceptualizaciones universales de las que parte cada estereotipo, b) paliar compensando y contribuyendo a la eliminación de las desigualdades hasta garantizar la igualdad de oportunidades y c) desarrollar en todas las personas el máximo de sus potencialidades, sin prejuizar, limitar o dirigir sus capacidades, intereses, etc., a partir de categorías atributivas estables, que discriminan a las personas y mantienen las estructuras sociales generadoras de la desigualdad.

La combinación de los tres principios señalados, en ocasiones puede clarificar algunas de las dudas o dilemas que plantea la aplicación de cada uno de ellos por separado. Por ejemplo, pensemos la posibilidad de que en aras a la superación del etnocentrismo, aceptáramos y diéramos por buenas, situaciones tan dramáticas y sexistas como las del aislamiento de la mujer en el mundo talibán, las prácticas de ablaciones, o los abortos y abandonos selectivos de niñas... Bastaría aplicar el tercer principio, para darnos cuenta de cual es el límite que cabe establecer en la aplicación del segundo. Aunque soy consciente de que aún quedan sin plantear, o mejor dicho sin resolver, no pocos debates, dilemas y dificultades en su concreción práctica. Pero entiendo que éstos no pueden ser resueltos aquí de manera general y en abstracto.

Temas como "*quién*" y "*cómo*" deben/pueden determinar si una diferencia es positiva o negativa para ignorarla, respetarla o paliarla; qué ha de ser lo básico y común para todos, cómo compatibilizar la diferenciación individualizadora con la socialización homogenizadora, el respeto a la idiosincrasia de las culturas y la necesaria universalidad ética, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la pluralidad de centros

escolares, la comprensividad y la diversificación, o dónde termina la libertad y el derecho individual y empiezan los colectivos... entre otros, serán algunos de los dilemas que adquieren significado y tienen una posible solución (la "menos mala") a través del debate y consenso que debemos seguir manteniendo, primero en el marco concreto de las políticas educativas y después de cada comunidad y centro escolar. No obstante, algunos de estos aspectos mas generales, trataré de abordarlos en los apartados siguientes.

2.- Es necesario mantener un sistema educativo público de calidad.

El desarrollo del discurso de la educación en la diversidad en estos momentos de postmodernidad, globalización y sociedad del conocimiento, en los que nunca hubo tantos recursos a la vez que tantas desigualdades (Tezanos, 2001), requiere mas que nunca, apostar por una escuela pública y democrática que garantice la formación de una ciudadanía, no sólo para el desarrollo de la inteligencia y el conocimiento, sino también para la propia existencia de la democracia.

La racionalidad económica, propia de la nueva sociedad de la mundialización de los mercados, considera algo valioso, sólo en la medida que produce beneficios económicos cada vez más inmediatos y mayores, menospreciando otros logros sociales y morales. Pero desde esta lógica, la educación pública únicamente será valorada en la medida que la inversión económica que en ella se realice, demuestre su eficacia y productividad, a través de dos mecanismos. La mayor capacitación de ciudadanos al menor costo, para que ocupen los empleos que en cada momento vaya generando el mercado. Y que los mayores éxitos académicos conlleve la garantía del mayor logro profesional, económico y como consecuencia de ellos, el social.

Sin embargo, hemos de ser conscientes de que entrar en esa lógica neoliberal, permite a los más poderosos ordenar un peligroso discurso, en el que se habla de la urgente necesidad de reformar los sistemas educativos, para su acomodación a las nuevas necesidades de la economía y la producción. Y que en beneficio de un supuesto menor control ideológico y de la mayor libertad, se reclame la necesidad de reducir el denominado "intervencionismo totalitarista" del Estado en educación. Porque a través de este discurso, se tratan de justificar las políticas de privatización e individualización de todos los servicios sociales, también el educativo, atentando contra los intereses comunitarios, de manera especial contra los de los más débiles (Torres, 2001).

Con este telón de fondo, las necesidades educativas de los sujetos en la nueva sociedad democrática, pasan a un segundo plano o a ser desatendidos. Y se ponen en cuestión las funciones desempeñadas por los modernos Estados democráticos, los cuales empiezan a perder cada vez más espacios y capacidad para intervenir en las diferentes esferas que hasta entonces eran de su competencia. Como consecuencia de todo ello, el denominado Estado del Bienestar, la garantía de servicios públicos y por ende el sistema educativo, empiezan a estar seriamente amenazados. Desmantelando las políticas de protección social, que tanto han costado construir para garantizar a toda la ciudadanía la igualdad de oportunidades, que le asegure la inclusión y participación social, y de forma indirecta el acceso a una vida satisfactoria de calidad. Y es que en una sociedad en la que el Estado pierde su capacidad para incidir y organizar la participación de la ciudadanía, terminan siendo las leyes del mercado (y los poderosos que mueven sus hilos) las que deciden qué cultura deben poseer las nuevas generaciones

e, incluso, quiénes de entre sus miembros tendrán acceso a ella, durante cuánto tiempo y con qué niveles de calidad. Y en la medida que los servicios públicos, entre ellos el educativo, vayan sometiéndose a las leyes del mercado, sus productos se irán convirtiendo en objeto de consumo, a los que tendrá mas o menos posibilidad de acceder cada ciudadano en función de sus recursos, no de sus necesidades y derechos.

Por todo ello, considero necesario destacar que en mi opinión, el discurso de la educación en la diversidad, solo será posible de sostener en la medida que exista un sistema educativo de calidad, que reúna características tan fundamentales como las que atribuye Escudero (2001a: 9-10) a la escuela pública. Una escuela que sea:

.- Pública, es decir, del pueblo, de todos y para todos, sostenida y garantizada por el Estado, al servicio de los intereses colectivos, como servicio y derecho de la ciudadanía.

.- Universal, abierta a todos sin ningún género de discriminación. Inclusiva, reconocedora del derecho de todos a la educación, e inspirada en valores como la equidad y la justicia social.

.- Compensadora, basada en el convencimiento de que a pesar de las diferencias y desigualdades de origen, todos los sujetos pueden desarrollar sus capacidades a condición de que se le ayude y de oportunidades para su desarrollo y aprendizaje.

.- Laica, entendida como afirmación del pluralismo, de la diversidad de creencias... cuya única religión sería la creencia en el progreso social y humano sustentado en el cultivo y expresión de la racionalidad humana, la deliberación social, y la convivencia plural, justa y solidaria con los otros, iguales y diferentes al tiempo.

.- Democrática, en un triple sentido: Donde cualquiera tiene derecho a entrar, permanecer y aprender; democratizadora del conocimiento entendido como derecho y deber y como “laboratorio” para el germen, preparación y cultivo de la formación cívica en democracia.

.- Espacio institucional privilegiado de mestizaje cultural, y no como culto al etnocentrismo o el relativismo cerrado e insolidario.

3.- Mas allá de la escuela. La escuela y el profesorado solos no pueden dar respuesta al nuevo discurso.

Un discurso del calado ontológico, epistemológico e ideológico, como es el de la educación en la diversidad, tan diferente al de la educación en la diferencia y la homogeneización, al que trata de sustituir, no se puede desarrollar sólo en el contexto del sistema educativo, porque exige cambios en las estructuras materiales que sustentan la sociedad. Las connotaciones filosóficas, éticas, políticas, económicas, etc. que implican el nuevo discurso, una vez que empieza a incorporarse en la escuela, tropiezan con ciertas contradicciones, faltas de apoyo e incluso abiertos detractores de la comunidad, dentro y fuera de la escuela. De manera que es necesario plantear, que el cambio propuesto en la escuela pública de una sociedad democrática como “es”

actualmente la nuestra, para que sea posible, necesita de un amplio consenso y la colaboración de toda la sociedad.

Lo que sucede, como decíamos anteriormente, es que nuestra sociedad actual cada vez más occidentalizada en sus vertientes más problemáticas, ha sufrido en los últimos años, importantes y rápidos cambios, y nos presenta ahora un escenario neoliberal y posmodernista, marcadamente diferente del que existía cuando fue posible el surgimiento e incorporación de este discurso en el sistema educativo. Enfrentando con ello a la escuela con el dilema de resolver la antinomia entre su función socializadora y su función educativa (Pérez Gómez, 1993:4). Aunque basta analizar algunas de las contradicciones señaladas, para tomar conciencia de qué parte está la razón, si queremos mantener el discurso. Trataré de analizarlas a través de dos fenómenos:

.- Desde el marco curricular vigente, la escuela se propone educar en unos valores (integración social, equidad, justicia, solidaridad, cooperación, respeto por las diferencias, la diversidad, lo público, el compromiso por la eliminación de las discriminaciones, la resolución pacífica de los conflictos, la coeducación, el respeto y la conservación de la naturaleza, etc.), que son prácticamente opuestos a los que con mayor éxito se desarrollan en la nueva sociedad (individualismo, competitividad, consumismo, violencia, machismo, racismo, xenofobia, eficacia, eficiencia, lo privado, etc.). Este doble discurso, pone de manifiesto un cierto “fariseísmo social”, al demandar a la escuela formalmente unos valores y en la práctica social guiarse por otros. Así como la existencia de ciertos valores contrapuestos (solidaridad-competitividad, identidad cultural-diversidad cultural, socialismo-liberalismo, interés público-interés privado...) como un claro reflejo de las dos tendencias (socialista y liberal) que sobre el dilema igualdad-libertad, mantienen el discurso de la reforma y el de la sociedad actual. Mientras la primera plantea la necesidad de unas instituciones y normas sociales que garanticen la igualdad de oportunidades, para proteger a los más desfavorecidos. La segunda tendencia considera las desigualdades sociales, como efectos colaterales, tributos inevitables que hay que rendir a la necesaria libertad de cada individuo, y al desarrollo y progreso de la mayoría (Pérez Gómez, 1998: 52). Teniendo en cuenta que éste dilema es sustancial en el discurso de la diversidad, será necesario adoptar una actitud de alerta y resistencia educativa, que impida que los valores dominantes en el contexto social dominados por los intereses del mercado, no de la humanidad, se introduzcan en este nuevo espacio de construcción del discurso de la diversidad. Y que paralelamente, la escuela inicie una labor de divulgación y concientización social del mismo.

.- Con la introducción del nuevo discurso, la escuela está tratando de quitar etiquetas y de introducir una cultura basada en la inclusión de la diversidad. Mientras tanto, la sociedad a través de los medios de comunicación, no deja de crear nuevas etiquetas y de divulgar discursos segregadores. La amplificación de determinados hechos aislados, producidos por personas concretas pertenecientes a determinados colectivos sociales y las asociaciones perversas de determinados hechos e interpretaciones partidistas, siguen generando un estado de opinión e imágenes amenazantes de los sujetos a los que se etiqueta, para el resto de la ciudadanía. De esta manera se genera en la sociedad una fuerte hostilidad y rechazo contra determinados colectivos socialmente marginados (Torres, 2001) a los que escolarmente se pretende integrar. Algunos son más conocidos por estudiados, como son los estereotipos de hombres y mujeres, o personas blancas o negras. Otros, fruto de la estrategia que

utilizan intereses ideológicos partidista, surgen “coyunturalmente” y empiezan a fijarse en el “inconsciente colectivo”, a veces personalizados en algunos sujetos, por ejemplo asociaciones como: negro-emigrante, emigrante-ilegal, etc.. otras dirigidos a la “demonialización” de algunos movimientos o posicionamientos ideológicos que atentan contra sus privilegios. Por ejemplo: antiglobalización-violencia, ocupas-violencia, nacionalismo-terrorismo, etc...

Ante esta situación cabe plantearse si la escuela deberá y podrá tener la fuerza suficiente para poder contrarrestar la tendencia social o estar al servicio de los nuevos valores de la sociedad. En cuyo caso ésta podría reclamarle su función socializadora, y tratar de cambiar el rumbo del camino iniciado introduciendo en la escuela los nuevos valores sociales, para que las generaciones del futuro no tuvieran que sentir el choque entre el modelo de persona y sociedad para el que se les educa y el de la realidad en la que parece que van a tener que vivir. Pero de nuevo se observa una división social. Entre aquellos para quienes la educación aparece como la responsable de todos los males de la nueva sociedad y aquellos que la consideran la tabla de salvación que nos puede conducir a un futuro mejor. Mientras para algunos la escuela es legitimadora de desigualdades, generadora de otras nuevas y reproductora del orden social establecido, para otros ésta tiene la capacidad de igualar las desigualdades sociales y de conseguir la transformación social.

A la luz de este nuevo debate, cabe afirmar que ambas posturas requerirían una importante reconstrucción. Porque la sociedad actual no puede dejar sola a la escuela convirtiéndola en el único agente de socialización primaria. Cuando como señalan todos los estudiosos de la nueva sociedad de la información, una de sus características es la pérdida del poder, control y responsabilidad de la familia, en el proceso de socialización de la nueva ciudadanía (Tezanos, 2001). Y lo es también la de distintos agentes de socialización, tradicionales en nuestra sociedad (vecinos, iglesia, miembros de las pequeñas comunidades de reconocido prestigio, etc..) que al ir desapareciendo, han ido delegando muchas de sus funciones en la escuela. Baste recordar las demandas de una escolarización cada vez más temprana, no con fines educativos sino de custodia. O la constante incorporación de programas educativos (de higiene, educación sexual, educación vial, prevención de la drogodependencia, contra el racismo, etc.) que con la excusa de la incorporación en la escuela de nuevos aprendizajes básicos para la ciudadanía, delegan en ésta la educación en actitudes, hábitos, y habilidades tan fundamentales y de difícil desarrollo, que requieren la colaboración de toda la sociedad. Así que es necesario advertir de que si como empieza a suceder, lo que se pretende es que sea la escuela quien asuma cada vez más esa responsabilidad, sin dejar de cumplir sus funciones tradicionales en relación a la socialización secundaria, ésta necesitaría contar con mayores recursos y apoyos sociales que los que tiene ahora (Escudero, 20001 b). Porque resulta contradictorio comprobar que es justo cuando hay una opinión dominante de descrédito e incapacidad de la escuela y de sus profesionales para lograr nada y cuando menos se la apoya, cuando más se le exige. Así que en tanto la nueva realidad social, no cree nuevas estructuras, instituciones o roles que cubran esa función tan básica, la socialización primaria corre el riesgo de quedar en manos del azar en perjuicio de los mas desfavorecidos natural y socialmente.

Es cierto que el nuevo escenario de la mundialización, sus instrumentos globalizadores y los déficits de racionalidad y eficiencia del sistema educativo, han contribuido a ello, pero no lo es menos que *la mayor responsabilización y complejidad asignadas a los centros educativos, requiere una mayor inversión económicamente en*

recursos humanos y materiales, así como en formación e innovación. Y esto contrasta con la pérdida de poder y financiación de los últimos años y con la tendencia que marcan las actuales políticas, que nos están llevando a una progresiva reducción del gasto público en educación, especialmente alarmante en las etapas no universitarias. Basta observar las cifras de los últimos años, para comprobar que las partidas asignadas a personal, bienes, servicios y gastos propios, los que más afectan a la enseñanza pública, han experimentado una sensible reducción respecto a la denominada “transferencia de capital”, en la que se incluyen los fondos derivados a la financiación privada. Ciertamente es que dicha reducción en algunos contextos va acompañada de la reducción de matrícula en los centros públicos, en beneficio de algunos centros privados concertados. Pero no lo es menos, como veíamos anteriormente, que en el proceso de selección de los centros que hacen familias y profesionales, se produce un sesgo de la población más desfavorecida hacia los centros públicos, por lo que dicho “ajuste” resulta insuficiente para cubrir todas las necesidades que se concentran en los mismos. Por otra parte, ese “movimiento” hacia los centros concertados, nos plantea nuevas cuestiones sobre las que deberíamos reflexionar: ¿es que el discurso de la diversidad se puede sostener si sólo se mantiene en la escuela pública? ¿no se terminará haciendo cargo la escuela pública (como lo hace la sanidad pública) de la educación de las personas cuya diferencia no es socialmente valorada (pobres, deficientes, de grupos minoritarios sin poder...) porque su educación no es rentable y ellas no cuentan como fuerzas productivas, y los centros privados y concertados del resto, de ese porcentaje de la población cuya diferencia es positiva o al menos fácil de asimilar (homogeneizar) en el sistema? Y en ese caso ¿cabe esperar que realmente sean esos centros públicos, los que aplicando una política de discriminación positiva, sean los que vayan a tener la mayor dotación de recursos necesaria para educar a los más desfavorecidos socialmente, porque “coincide” que son quienes tienen mayores dificultades para adaptarse a la escuela y menor éxito en ella? o por el contrario aplicando criterios economicistas de rendimientos y ratios, terminarán siendo los peor dotados y con ello estaremos contribuyendo a la paradoja de que sea la escuela pública, la que contribuya a su circuito de exclusión social?.....

Ante todos esos interrogantes e incertidumbres, deberíamos plantearnos que aunque fuera para garantizar los derechos y el bienestar de esas personas en riesgo de exclusión, ya tendría una razón de ser que el nuevo discurso fuera garantizado, al menos, en las escuelas públicas, amparadas por el Estado. Pero si tenemos en cuenta, que este discurso se sustenta en las bases de una educación y un currículum democráticos, no cabe plantearse que el mismo sólo sea exigible en el contexto de los centros de la red pública. Porque cuando hablamos de la “cultura de la diversidad”, hablamos de educar “en” la democracia, “en” la libertad y “en” la justicia, como únicos caminos que llevan a la educación “para” cada una de ellas. De manera que no se trata de enseñar lo que es la cultura de la diversidad, sino de vivir democráticamente desde la diversidad (López Melero, 1999). En cuyo caso, entiendo que el nuevo discurso debería ser obligatoriamente incorporado en todos los centros del sistema educativo, de una sociedad que dice llamarse democrática.

Las escuelas públicas no pueden ser las únicas que acojan los grupos humanos socialmente excluidos y discriminados y las que desarrollen programas y políticas “parche” dirigidos a la compensación, reeducación, reconducción moral o desarrollo de habilidades cívico-sociales, mientras el resto de la sociedad sigue sin entrar a analizar, criticar y combatir las políticas educativas y sociales que permiten que existan estructuralmente esos grupos. Menos aún cuando éstos se proponen en detrimento de un

currículum académico de conocimiento científico, destinado solo para aquellos sectores de la población que disponen de los medios y oportunidades para acceder y seguir con éxito en una escuela privada y selectiva. Ya que por si solas no pueden educar, combatir y superar la doble moral de una sociedad con valores marcados por el neoliberalismo económico y la libertad negativa, que cuando lo necesita continua reclamando la protección de un Estado, al que solo le pide la responsabilidad de imponer la formación democrática en sus aulas, a las personas que se educan en la red pública.

Ahora, cabe plantearse cómo podríamos ir avanzado en esa dirección, cuando ni siquiera está marcado el camino. Y nos viene a la memoria el recuerdo de las palabras de Machado: “se hace el camino al andar” y todo lo que a lo largo de tantos años de investigación hemos ido aprendiendo de cómo mejor se inician y afianzan significativamente los cambios. Partiendo de lo conocido, lo concreto, lo que va permitiendo a la vez la reflexión teórica con la revisión de la práctica, lo que ha sido decidido de manera consensuada, lo que se plantea para solucionar problemas de interés para quienes han de hacer el cambio, etc... Razones que me llevan a plantear la conveniencia de empezar por la familia y la comunidad escolar. Extendiendo la coordinación y corresponsabilidad interna de los profesionales que participan en un mismo centro, y educan utilizando un mismo proyecto marco, a los demás agentes educativos de la comunidad. En este sentido, sería bueno que en primer lugar, la comprensión que actualmente tenemos de lo que es un equipo educativo (profesorado que interviene con un mismo grupo-curso), se extendiera al de las personas adultas que comparten la educación de un mismo grupo de alumnos, es decir familias y profesionales de la educación, entendidos en un sentido amplio. Porque entiendo que esta apertura desde la escuela, estableciendo unas relaciones que permitan el respeto a todos, sin imponer modelos educativos propios de la cultura dominante, ni caer en el relativismo, permitiría crear espacios de participación y convivencia democrática, en la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas que puedan surgir en el día a día con el alumnado.

En segundo lugar, sería bueno utilizar a la escuela como “catalizador” de necesidades sociales no cubiertas, que en mi opinión superan sus competencias, y como tales deberían ir siendo asumidas por nuevos agentes y servicios de socialización en la nueva sociedad. Para ello propongo que la escuela pueda convertirse en promotora de otros servicios de los que debería ir dotándose en red la sociedad, actuando ésta como centro de coordinación de su acción socioeducativa. Así la labor de equipo y el sentido que actualmente atribuimos al profesorado y al proyecto educativo, podría extenderse al de todos los profesionales que interviniendo en otros servicios (asistentes sociales, centros cívicos, sociales, de acogida familiar, etc...) pudieran participar y coordinarse a través de un proyecto socioeducativo, dirigido al desarrollo global, como ciudadano, de todos y cada uno de los alumnos.

Por último y para que estos esfuerzos no fueran asilados, ni prodigarán las frecuentes tendencias de intervenciones localistas y con ello la creación de nuevas desigualdades, habrían que ir estableciendo una red de redes de servicios sociales (entre ellos los educativos), que con el apoyo, seguimiento y rendición de cuentas, de los responsables locales, comarcales, autonómicos, y en última instancia del Estado, diseñaran y desarrollaran de manera articulada, proyectos encaminados a introducir, desarrollar y velar por la incorporación de este discurso de la diversidad, como una seña de identidad propia de la sociedad democrática progresista del siglo XXI, hacia la que deberíamos ir dirigiendo nuestra atención.

4.- El centro como unidad de cambio para la mejora de la educación en la diversidad.

Aclarado, que la respuesta a la diversidad de necesidades educativas en una sociedad democrática, requiere de la dotación y apoyo de un sistema educativo público, en el que contando con el compromiso y garantía del Estado, se incorpore el nuevo discurso; debemos de ser conscientes de que en última instancia, son los centros educativos como contextos de desarrollo de la acción educativa, los que tienen la posibilidad de que el discurso teórico llegue a la práctica. Y ello por dos razones que en este apartado tratare de desarrollar. Una, porque es el contexto en el que la abstracción de los conceptos de diversidad y el curriculum básico, encuentran la posibilidad de convertirse en operativos a través de una oferta curricular adaptada a las necesidades de todos. La segunda, porque el cambio para la mejora, pasa por la incorporación en la cultura escolar de una cultura de la diversidad.

.- La primera afirmación, plantea la necesidad de considerar al centro y su proyecto educativo, como la unidad de análisis y respuesta educativa de la diversidad. Porque es en el proceso de elaboración del proyecto curricular, cuando cada centro necesita “traducir” las características diferenciales del entorno, del propio centro y del alumnado, a las necesidades educativas que se dispone a atender, entendidas como contextuales, relacionales y modificables. Porque la propuesta curricular que diseña y desarrolla un centro, delimita el marco de las necesidades que de forma preventiva y anticipatoria se propone cubrir, y muestra indirectamente aquellas que pueden convertirse en específicas y especiales, por no haber sido contempladas de forma ordinaria. Además, porque el curriculum de cada centro, articulado en sus niveles de concreción, es el marco en el que es posible diseñar el continuo de una respuesta educativa adaptada (objetivo último de todo el proceso de adaptación curricular).

Si entendemos que la respuesta a la diversidad en el centro, puede y debe darse en todos los niveles de concreción y en las distintas dimensiones curriculares y organizativas, el cambio que se demanda para la mejora de la misma, viene acompañado al menos de dos condiciones. La primera *que el proyecto curricular de la escuela sea contemplado como un sistema* en el que cada nivel de concreción curricular y los propios procesos de concreción y adaptación del mismo, sean interdependientes. De modo que el proyecto curricular del centro se convierta en el referente de las programaciones de aula, y éstas de las adaptaciones individuales. Y que cada nivel de concreción lo sea de cada propuesta de adaptación. Sin olvidar, que como tal sistema todos necesitan retroalimentarse. De manera que será el desarrollo y la aplicación de cada uno de ellos, lo que permita detectar criterios de adecuación a la realidad, e inferir aspectos de mejora en sus referentes, haciendo posible su ajuste progresivo. La segunda condición es *la corresponsabilidad de todos los equipos docentes del centro en el compromiso de la mejora en la respuesta*. Condición que se deriva de la primera, porque en su aplicación práctica, implica la necesidad de tomar decisiones de manera colaborativa entre los distintos equipos responsables de cada uno, de los diferentes niveles educativos y de adaptación curricular, así como la de la articulación de los mecanismos de coordinación entre ellos.

Como se puede apreciar en lo dicho hasta ahora, lo que planteo es la necesidad de que cada centro sea capaz de diseñar y desarrollar un proyecto educativo de centro que permita una educación en la diversidad, adaptado a su alumnado y contexto. Un proyecto concreto, que esté vinculado a la comunidad, y con el que de forma realista sea

posible desarrollar en todo su alumnado, los valores, habilidades, competencias, etc. que sean necesarios, para garantizar su óptima integración como ciudadanos en la nueva sociedad de la información. Entendiendo, que dicho proyecto es un proceso inacabado de adaptación de un currículo común y democrático, a la diversidad de necesidades cambiantes de todo su alumnado, necesariamente crítico y de mejora en la práctica, que permita el desarrollo institucional de la cultura de la diversidad. Lo que nos lleva a la segunda consideración planteada.

.- Siguiendo la delimitación conceptual que hace Hargreaves (1995), al hablar de cultura escolar, estoy haciendo referencia tanto al *contenido* de la misma (actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas) como a la *forma* (modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esa cultura). Y de todos es sabido que éstas no siempre son coincidentes. De hecho, con demasiada frecuencia, centros que aparentemente han llegado a determinados acuerdos, que incluso han quedado reflejados en sus documentos internos, acordes con el discurso de la educación en la diversidad, por la forma impositiva o sin revisión de su práctica, con la que han llegado a su concreción, sin hacer una reflexión profunda sobre su propia cultura escolar, no consiguen aunar el cambio discursivo con el cambio real. Manteniendo prácticas y discursos ocultos contrarios a lo explicitado y consensuado, que además de hacer inviable el discurso teórico, contribuyen a la desvirtuación y deslegitimación del mismo.

Por eso, al hablar de la necesidad de introducir y desarrollar la cultura de la diversidad en el centro, lo que planteo es el reto de la doble incorporación real, y a la vez, del discurso: en el proyecto educativo y en la cultura escolar. Para que sea realidad la primera, se requiere que el centro vaya adoptando un modelo organizativo que favorezca la participación, colaboración y el compromiso con el cambio de la cultura individualista, competitiva y jerárquica, por la del trabajo en equipo, la cooperación e igualdad en la diferencia. Y a su vez, que cuando un centro se dote de un procedimiento adecuado para realizar su proyecto educativo, el mismo proceso pueda convertirse en un poderoso instrumento de creación de equipos docentes más cohesionados, autónomos y colaboradores, y de una mayor coherencia y coordinación del trabajo. En definitiva en una posibilidad para el desarrollo de la *cultura de la colaboración*.

Una buena manera de afrontar con éxito esos dos retos, puede ser que cada centro inicie un proceso de investigación acción, en el que tomando su proyecto educativo como marco y referente, siguiendo los principios de la educación en la diversidad anteriormente desarrollados, se comprometa con el análisis y cambio inacabado, de la respuesta educativa que articula su oferta para atender cada vez mejor a las distintas necesidades educativas de su alumnado. En dicho proceso, poniendo el énfasis en la diversidad y calidad de la oferta educativa, diferentes equipos docentes coordinados, tendrían la oportunidad de planificar su intervención adaptada, someter a discusión su práctica, y valorar la necesidad de introducir nuevas adaptaciones durante y al término de su desarrollo. Así sería posible ir consensuando su proyecto compartido, flexible y adaptado, con el del centro.

Paralelamente, la revisión y mejora del procedimiento y plan de trabajo utilizados en dicho proceso, permitiría la creación de un clima de participación y colaboración democrática. En el que tomando la diversidad, también la del profesorado, como un valor, medio y recurso, todos los miembros de la comunidad escolar, pudieran sentirse valorados y respetados. De esta forma, se facilitaría el permanente

cuestionamiento de los cómo y los con qué, sin perder el norte de los para qué y los qué. Así como el necesario equilibrio entre el desarrollo curricular, organizativo y profesional. Tres ejes claves para que una propuesta educativa compleja como la que nos proponemos, pueda ser llevada a la práctica.

5.- La formación de los profesionales de la educación en el nuevo discurso, una de las clave para el cambio.

Cuando proponíamos que el centro educativo es la unidad de análisis y respuesta de la diversidad, y motor de cambio que permite la puesta en práctica del nuevo discurso, a través de una mayor calidad en la respuesta educativa de todos, daba por hecho, que tales mejoras se producen si y sólo si, los profesionales que en él intervienen se incorporan activamente a las mismas. *‘Así entendido, el centro, no es la institución, sino el equipo humano que le dará vida. Profesionales que amplían su compromiso profesional con su acción, con su equipo de referencia y su centro. Que se coimplican la vida (profesional) en el empeño de romper con las inercias selectivas, segregadoras, individualistas.*(Galarreta, 1999:183).

El cambio en las tareas y condiciones de trabajo (perfil) de los diferentes profesionales de la educación que colaboran en este nuevo empeño, a través de su intervención en el marco del proyecto educativo de su centro, implica necesariamente un cambio en la formación y desarrollo profesional de los mismos, que supere modelos anteriores dirigidos en su formación inicial aprender a intervenir en un modelo de enseñanza técnico y del déficit, y en su desarrollo profesional hacia la especialización disciplinar. Los nuevos profesionales de la educación y equipos docentes que necesitamos, deberían fundamentar su competencia profesional, en lugar de en su destreza para el uso de métodos específicos e individuales ceñidos a las características diferenciales de sujetos y grupos homogéneos, en su capacidad para ordenar un continuo de respuestas educativas de calidad, adaptadas a las diferentes necesidades, que en ese medio ordenado manifieste todo el alumnado. Siempre en el marco de un modelo de intervención común de centro, en el que la diversidad de aportaciones de cada uno, se convierta en medio y recurso para el logro de aprendizajes significativos en todos. Un profesional capaz de conjugar los conocimientos con las actitudes necesarios para *“crear ambientes para enseñar a aprender....diagnosticar la situación del aula, el ritmo y modos de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepa simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en el mismo espacio para conseguir lo que se pretende y que, al mismo tiempo, sepa incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familias, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del curriculum y la atención a las diferencias individuales”* (López Melero, 1995:32)

Si queremos romper con las inercias del doble sistema educativo, uno dirigido a las personas “normales” que aprenden sin dificultad, de cuya responsabilidad educativa se hace cargo el profesorado ordinario y otro dirigido a las personas “diferentes” que tienen dificultades de aprendizaje, cuya educación sea responsabilidad del profesorado especialista, todavía dominante; es necesario plantear una formación inicial y común de todo el profesorado. Basada en el cambio de actitudes (a favor del respeto de la diversidad y de la igualdad de oportunidades que permita la equidad), en la capacitación de las habilidades necesarias para mantener un proceso de reflexión sobre su práctica

(para trabajar en el proceso de investigación en la acción antes referenciado), y sobre todo en el saber cómo trabajar con la diversidad y buscar estrategias pedagógicas diversificadas, tales como las que propone Gimeno (2000): El debate y consenso acerca de lo que debe ser común para todos, la definición de distintos modos de trabajar y aprender en común, el diseño de itinerarios educativos en función de las posibilidades y necesidades de todo el alumnado, la utilización de diversos recursos materiales en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, o la creación de itinerarios formativos que rompan con las clasificaciones de grados y las actuaciones individuales del profesorado.

A partir de dicha formación individual inicial y común, será posible que el profesorado que se adscriba a un determinado centro, pueda constituirse en miembro de los equipos docentes de éste, encargados de articular el proceso de concreción-adaptación del curriculum básico a las necesidades de todo el alumnado. Haciendo posible que todo el profesorado se corresponsabilice en el diseño y desarrollo del proyecto educativo del centro, no solo de su materia y curso. Y que a través de su trabajo en dichos equipos, inicie un proceso formativo continuo que le permitan su desarrollo profesional.

A través del trabajo individual del profesorado, desde el limitado espacio de “su” aula y materia es muy poco posible hacer frente a la complejidad que entraña dar una buena respuesta a la heterogeneidad de su alumnado. Porque aun suponiendo a cada docente dicha capacidad, la falta de coordinación de sus acciones atentarían contra la perspectiva sistémica y la flexibilidad, tanto curricular como organizativa, que como hemos defendido ha de tener el proceso de concreción-adaptación del curriculum en el centro. Y porque difícilmente se puede transmitir el verdadero significado de la cultura de la diversidad viviendo (en este caso trabajando en) la individualidad.

Con todo ello lo que estoy sugiriendo es que la formación que necesita el nuevo profesorado, con independencia de la etapa y contenido en el que vaya a intervenir, incluya un conocimiento del discurso teórico y práctico de lo que supone diseñar una propuesta de educación en la diversidad, facilitando el desarrollo de sus capacidades para que sea posible el cambio de un trabajo tradicionalmente desempeñado de manera individual, a las que se requieren cuando haya de trabajar de la forma colaborativa que se le demanda. Entre cuyos aprendizajes caben destacarse algunos tan básicos y poco comunes como: saber escuchar, saber contar su práctica, saber analizarla, saber decir devolver-hacer de espejo a otro, saber consensuar, respetar opiniones y posturas diferentes, saber crear y utilizar herramientas que permitan el registro, análisis y mejora de la práctica, saber diseñar, utilizar y mejorar procedimientos de trabajo y la organización de los mismos.

Igualmente propongo que dicha formación sea realizada tomando al centro (si es posible que se realice en el propio centro), y al grupo-aula como ejes de análisis y solución de problemas, planteando la imprescindible coordinación global de cada intervención, y el apoyo de un modelo de asesoramiento (interno o externo) que intervenga “con” el resto de profesionales. En este sentido, mi experiencia como miembro de equipos acompañantes en el proceso formativo de distintos profesionales en esta nueva forma de actuar (Errestuz, 1999 a, 1999 b), me permite señalar por su valor formativo y capacidad de innovación de la práctica, la importancia que tiene la explicitación y fijación por escrito de los procedimientos, que ordenan determinadas maneras de resolver el trabajo cotidiano individual y/o colectivo de los distintos

profesionales que intervienen en un centro. Primero, porque cuando éstos se explicitan, consensuan y fijan, por todos los órganos unipersonales y colegiados del centro, se señalan las maneras más deseables y funcionales de ejecución de sus tareas y el impacto previsto, y éstas sirven de referente cuando más tarde traten de valorar si realmente se van solucionando los problemas. En segundo lugar, porque es una buena forma de comprometer públicamente a un equipo para su adecuado desarrollo y mejora profesional, que facilita la coordinación de centro y da contenido y valor al trabajo colegiado. Por último, porque de esta forma encontramos un nivel de trabajo colaborativo, funcional y con significado, que sirve de puente entre los grandes proyectos de centro y las preocupaciones cotidianas del docente surgidas en los contextos del aula.

6.- *La calidad de vida, horizonte de una educación de calidad para todos.*

Al inicio de este texto, trataba de enmarcar el discurso que en él desarrollo, en el eje organizador de estas Jornadas: la calidad de vida. Ahora me gustaría cerrar el mismo retomando esa idea.

Como es sabido, el concepto de *calidad de vida*, surge a partir del movimiento progresista en defensa de los derechos de las personas con minusvalías, al hilo de los conceptos de normalización, integración, y necesidades educativas especiales (surgidos en la dialéctica entre el individuo y el medio social), para hacer referencia al derecho de esas personas a disfrutar de *una vida de calidad*, tal y como la que pueden disfrutar las personas que no tienen minusvalías. Una vida en la que sus necesidades básicas, como ser individual (persona), como ser social (participe en el entorno) y como ser en desarrollo (con proyecto) (Woodill y cols. (1994), estén cubiertas y garantizadas en un estado de derecho.

Se trata por tanto, de un concepto complejo relacionado con factores subjetivos y objetivos del sujeto en su medio, que dista mucho de la concepción mercantilista y de consumo individual, que la ideología neoliberal asocia a otros conceptos aparentemente sinónimos tales como “nivel de vida” o “condiciones de vida”. Con los que valiéndose de la operativización supuestamente objetiva que de los mismos hacen los gobiernos con la ayuda de “expertos” economistas, sociólogos, psicólogos, etc., se habla de forma interesada de la calidad de vida del resto de la población (Porras, 1998). De manera que una vez más nos encontramos ante un concepto surgido para defender los intereses de un grupo minoritario de población (en este caso las personas con minusvalías) que nos hace tomar conciencia de la situación no deseada en la que se encuentra el resto. Así como de la conveniencia de generalizar y extender sus justas y humanas reivindicaciones a toda la población, en riesgo de deshumanizarse.

Así entendida, en el sentido de una *vida de calidad*, cuando digo que la educación debería tomar la calidad de vida de todas las personas como horizonte y referente, para valorar si el sistema educativo actual ofrece una enseñanza de calidad, a lo que me estoy refiriendo, es al hecho de que una propuesta educativa de futuro, que pretenda ser equitativa, justa y solidaria con toda la ciudadanía, debería traspasar los límites de la escuela, desde los que únicamente puede imaginar el futuro escolar de su alumnado, y extender su mirada hacia el entorno en el que se construye y tiene significado cada proyecto de vida del mismo. Igualmente entiendo que la escuela, debe adoptar una actitud de compromiso para hacer posible que ese proyecto sea para todos y

cada uno, el de una vida social, justa y de calidad. Para lo cual debería tomar dichos proyectos como referente y norte, que ayuden a decidir cada uno de los qué, los para qué y los cómo, de cuantas intenciones e intervenciones educativas se proponga al alumnado, en el proyecto educativo y curricular del centro. De esta manera, alcanzar la vida de calidad de todos será el principal argumento y razón que justifique y legitime la necesidad de acercar, adaptar y diversificar la educación común a cada contexto y proyecto de vida. En lugar de la mayor o menor capacidad del medio y de las personas, para justificar la necesidad de trazar caminos de salida sin retorno en el estrecho, uniforme y selectivo sendero que dibujan los sistemas educativos en las sociedades injustas.

Por tanto, para justificar la necesidad de una formación integral, individualizada y en contacto con su mundo experiencial, que le capacite intelectualmente, para que pueda entender el mundo en general, no sería suficiente considerar al alumno como sujeto individual en el que se integran y dan significación única los diferentes aprendizajes que realiza en la escuela,. Tampoco proyectar su futuro académico, ocupacional o laboral para que oriente el rumbo de su educación, facilitando su incorporación laboral, o lo que es lo mismo su inserción o inclusión productiva. De lo que se trataría es, de imaginar con él y ayudarle para que lo consiguiera, un proyecto de vida de calidad. En el que estuviera garantizada su inclusión en la nueva sociedad como ciudadano de pleno derecho, a través de su capacitación para tomar el control sobre las riendas de su vida (autonomía), asumir sus responsabilidades individuales y sociales (sujeto cívico), reivindicar y exigir democráticamente a los estados, sus derechos y los de los otros con los que convive (comprometido con una sociedad más justa). Porque es ayudando a cada sujeto a sentirse único, a la vez que sujeto con sentido de pertenencia, protagonista de la historia, como verdaderamente se le ayuda a dar un sentido a su vida, a construir su futuro.

Desde esa nueva concepción de sujeto educado, es desde la que planteo la necesidad de una educación escolar obligatoria y común (solo así será justa), capaz de garantizar una respuesta de calidad que cubra todas las necesidades básicas de aprendizaje de los sujetos, entendidos como ciudadanos. Dotada con un currículo democrático, que permita a todo el alumnado la participación en proyectos comunes integrado en sus grupos naturales de pertenencia, es decir facilitando su inclusión escolar, sin perder como norte de referencia su inclusión social. Porque entiendo que es a través de la inclusión social en la escuela de todas las personas, medio de socialización protegido, como es posible alcanzar en el futuro su inclusión social como ciudadanos. También porque es a través de ese proceso educativo, como se puede construir una cultura democrática, en la que finalmente toda la sociedad puede llegar a entender, asumir y comprometerse con un modelo de educación que se extienda a lo largo de toda la vida y supere la competencia y responsabilidad de la escuela.

Finalmente y sin menos preciar el conjunto de las condiciones básicas apuntadas, que habrán de confluir para el desarrollo óptimo del discurso de la educación en la diversidad; me gustaría terminar agitando las cabezas y conciencias de los actuales y futuros profesionales que nos hemos dado cita aquí, destacando el carácter dialéctico de las mismas. Con ello quisiera advertir que no deberíamos esperar a que se produjera el cambio sociocultural que nos permita disponer de todos los medios, coherencias y seguridades, para iniciar el que debemos acometer en el interior de nuestros centros educativos. De lo contrario, no sólo estaremos desaprovechando una oportunidad (la única para algunas personas), si no que contribuiremos a aumentar la imagen pública

devaluada de nuestra capacidad profesional para conseguir el cambio hacia la mejora. Y quizás lo que es peor, subidos al carro del “sálvese quien pueda” estaremos corriendo el riesgo de convertirnos en cómplices de esa tendencia generalizada de responsabilizar a los sujetos más débiles de su situación individual, dejándolos a “su suerte”. O lo que es lo mismo, el de empezar a convertirnos en técnicos burócratas al servicio de los intereses neoliberales del estado, en lugar de educadores al servicio de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M (1995): *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.

Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de Escuela Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. y West, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea

Consejo de Europa (1986): *L'èducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Strasbourg.

Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, UNESCO.

Echeita, G. (1999): “Reflexiones sobre atención a la diversidad”. *Acción Educativa*, nº 102-103, pp: 30-43

Enguita F, M. (1999): “Las condiciones de la igualdad de oportunidades”. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 19-24

Escudero, J.M (1997) Aproximadamente un lustro de formación en centros: balance crítico y constructivo, Actas Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros, CEP de Linares, Baeza, 17-47.

Escudero, J.M. (2001 a) Escuela pública: discursos y prácticas consecuentes, Revista Electrónica <http://www.amydep.com>

Escudero, J.M. (2001 b): La educación, puerta de entrada o exclusión a la sociedad del conocimiento, XII Congreso Internacional EDUTEC: Tecnología Educativa y Desarrollo Sostenible, Murcia, Septiembre.

Escudero, J.M. (2001 c): Garantizar el derecho de todos a una buena educación: políticas y prácticas para la diversidad educativa. Forum Europeo Administradores Educación: La diversidad en el siglo XXI, Oviedo, Diciembre.

Errestuz (1999 a): “Gelako Lana Hobetuz”. Terapeutikoan Espezializatzeko Ikastaroa. Policopiado. Donostia:U.P.V.

Errestuz (1999 b): “Heziketa beharrei erantzuna eman ikasgelako lana hobetuz”. Terapeutikoan Espezializatzeko Ikastaroa. Policopiado. Donostia:U.P.V.

Fernández S., J. (1999): “Orientación, trabajo psicopedagógico y diversidad”, en A. Sánchez P. y otros (Coords.): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo*. Almería: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Almería. pp. 91-105

Forteza Forteza, D. (2001): “La diversidad en la educación secundaria obligatoria: algunos interrogantes ante el presente inestable y un futuro incierto”. En Bueno, J.J.; Núñez, T. e Iglesias, A. (Coords.): *Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. XVIII Jornadas de Universidades y E.E. A Coruña: Universidade da Coruña 315-329

Galarreta, J. (1999): *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*. Proyecto Docente D.O.E.-F.I.C.E., U.P.V. Multicopiado

Galarreta, J.; Martínez, B.; Orcasitas, J.R. y Pérez-Sostoa, V. (1998): “20 años desde el Informe Warnock (1978). Su impacto en la E.E: y en la formación de profesionales” en Pérez, R. (coord.): *Educación y diversidad*. XV Jornadas de Universidad y E.E. Universidad de Oviedo: Oviedo. Vol 2, 405-412.

Galarreta, J.; Martínez, B.; Orcasitas, J.R. y Pérez-Sostoa, V. (1999): *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo. Perfiles y servicios*. Donostia: Erein

García Pastor, C. y Gómez Torres, M^a J. (2001): “Una visión crítica de las adaptaciones curriculares”. En Pérez Pérez, R. (Coord.): *Educación y Diversidad*. XV Jornadas de Universidades y Educación Especial. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. 102-123.

Gimeno Sacristán, J. (1993 a): “El desarrollo curricular y la diversidad”. En A. Muñoz y J. Rué (coords): *Educación en la diversidad i escola democrática*. Barcelona: UAB/ICE, 29-51

Gimeno Sacristán, J. (1993 b): “La escuela comprensiva ayuda y estimula a los que más la necesitan”. *Kirikiri*. 30, 50-59

Gimeno Sacristán, J. (1995): “Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación!”. *Kirikiri*, 38, 18-25”

Gimeno Sacristán, J. (2000): “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”. En VVAA: *Atención a la Diversidad*. Barcelona: Graó pp 11-35

Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata

Hargreaves, A. (1995): *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian el profesorado*. Madrid: Morata

López Melero, M. (1995): “Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones”. *Kirikiri*, 38. 26-38

López Melero, M. (1999): “*Ideología, Diversidad y Cultura: Del Homo Sapiens Sapiens al Homo Amantis (Un compromiso con la acción)*”, en A. Sánchez P. y otros (Coords.): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo*. Almería: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Almería. 31-60

Lovelace, M. (1995): *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.

Martínez, B. (1999): “La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad”. *Rev. de Educación Especial*, nº 25, 83-101

Martínez, B. (2001): “Hacia un modelo de apoyo al centro para mejorar el tratamiento de la diversidad”. En Bueno, J.J.; Núñez, T. e Iglesias, A. (Coords.): *Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. XVIII Jornadas de Universidades y E.E. A Coruña: Universidade da Coruña. 331-345

Orcasitas, J.R. (1998): “Bases para el diseño y desarrollo del currículo en el marco de la atención a la diversidad”, en Torres Gonzalez, J.A. (dir.): *Intervención didáctica en educación especial*. Adhara, Granada, 29-46.

Orcasitas, J.R. (2000): “Transformando el espacio social y de trabajo de un centro educativo para dar una respuesta de calidad a las necesidades educativas de todos”, en Miñambres, A. Y Jové, G. (coord.): *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Ed. de la Universitat de Lleida: Lleida, 293-305.

Pérez Gómez, A.I. (1993): “Educación versus socialización al final del siglo”. *Kikiriki*, 30, 4-10

Pérez Gómez, A.I. (1994): “La cultura escolar en la sociedad posmoderna”. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85

Pérez Gómez, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

Pérez De Lara, N. (1998): *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes

Pérez-Sostoa, V.; Galarreta, J. Y Martínez, B. (1995): “Laguntza-zerbitzuen bilakaera eta lanbide perfilak EAEn”. *Tantak*, nº 14, 7-21

Pérez- Sostoa, V. (2000): *Educación Especial: El proceso de adaptación curricular*. Proyecto Docente. D.O.E-F.I.C.E, U.P.V. Multicopiado

Popkewitz, Th. “Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder”, En F. Imbernón (coord..) (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao 121-146

Porras Vallejo, R. (1998): *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Sáez Carreras, J. (1997): “Aproximación a la diversidad: Algunas consideraciones teóricas. En Illán Romeu, N. y García Martínez, A. (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe. 19-35

Stainback, S y Stainbak, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea

Skrtic (1991): “Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum “ En M. Ainscow: *Effective schools for All*. Londres:Fulton citado por Ainscow en opus cit.

Tezanos, J.F. (2001): *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Edit. Biblioteca Nueva.

Torres, J. (1999): “Sistema escolar y atención a la diversidad. La lucha contra la exclusión”, en VVAA: *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 2º ed. pp:113-133

Torres, J. (2001): “La institución escolar en tiempos de intolerancia: frente al pensamiento único, el compromiso con la aceptación de la diversidad”. *Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. A Coruña: Universidade da Coruña, 95-124

UNESCO (1994): “Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca”. *Siglo Cero* 156, 5-15

Verdugo, M. A. (1995) *Personas con discapacidad*. Madrid: Siglo XXI. pag 30

Warnock, M. H. (1978): *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. HMSO, London

Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D.(1999): *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata. Fundación Paideia.

Woodill, G.; Renwick, R.; Brown, Y. y Raphael, D. (1994): “Being, Belonging, Becoming: An approach to the Quality of Life of Persons with Development Disabilities”. En Goode, D. (Ed.): *Quality of Life for Persons with Disabilities. Internacional Perspectives and Issues*. Cambridge, MA: Brookline Books, 57-74