

LA DIVERSIFICACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE NAVARRA. Santiago Arellano Hernández, Director General de Educación.

CONSIDERACIONES PREVIAS

1.1 Una ley rodeada de prejuicios.

La LOGSE vio la luz en un momento histórico marcado por una polémica política concreta, que enfrentó a partidarios situados en los diferentes sectores del espectro ideológico español, a pesar de que aspiraba “a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo” (*Preámbulo, párrafo 51*). Con anterioridad, la doctrina constitucional venía recogiendo ya dos sensibilidades muy marcadas y enfrentadas con nitidez. La aprobación del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), de 19 de junio de 1980, y su posterior derogación por la LODE cinco años más tarde, dan idea del alcance de dicho enfrentamiento.

El contenido y la orientación de la LOGSE recogen también un proceso de tensión social y cultural que se remonta a través del siglo XX al llamado *principio de democratización de la enseñanza*.

En efecto, uno de los postulados que con más fuerza ha crecido y arraigado en la mentalidad general durante el siglo que concluye ha sido el *principio de igualdad de oportunidades* para todos los miembros de la sociedad, con su necesaria dimensión educativa. Este principio es sin duda uno de los pilares de toda sociedad democrática que persiga el auge de la libertad individual, junto con el reconocimiento de la igual dignidad de las personas y su derecho a participar adecuadamente en la vida social y cultural.

El principio de igualdad de oportunidades constituye una conquista ética y política innegable, pero reposa sobre un fondo de tensión -el difícil equilibrio práctico entre libertad e igualdad-, que hace avanzar tortuosamente a las civilizaciones. La libertad y la igualdad son sin embargo irrenunciables por igual, y la educación se ve llamada a asumir y promover este difícil equilibrio.

Es patente que una sociedad no puede carecer de un sistema educativo estable. Mejor o peor, una ley fundamental, como la que estructura el sistema educativo de un Estado, debe tener vocación de permanencia.

Esto nos obliga a hacer una lectura objetiva y desinteresada de la LOGSE, una ley que, probablemente, algunos hubieran redactado de modo diferente en algunos de sus extremos, pero que tampoco puede ser tajantemente arrumbada por no recoger puntualmente determinados compromisos políticos de partido; y ello, a pesar del posible afán patrimonialista que sobre su espíritu y sobre su letra parecen arrogarse fuerzas sociales y políticas concretas.

La LOGSE se reconoce a sí misma con la flexibilidad suficiente para realizar las adaptaciones y desarrollos ulteriores que la realidad pueda reclamar, enmendando o

superando las estrecheces de una minuciosidad que la propia ley no ve como buena para sí misma (cfr. *Preámbulo, párrafo 52*), pero en la que quizás ha incurrido, a pesar de todo, en algunos casos.

Sin embargo, también hay que advertir que se ha tomado a veces como referente de la ley lo que la ley no dice ni prescribe. Es el caso, por ejemplo, la R.E.M., modalidad transitoria, sin duda no carente de interés, que se anticipó a la promulgación de la LOGSE pero que no responde a la estructura del sistema educativo diseñada por ésta. Y lo mismo cabe decir de la profusión bibliográfica que precedió y acompañó durante un tiempo a la ley, los documentos que se prepararon para el debate de la reforma de la enseñanza, y algunas reflexiones, que no prescripciones, contenidas en el *Libro Blanco*, o incluso en el *Diseño Curricular Base* de 1989.

1.2 Peligros de una lectura parcial y fragmentaria

En lugar de ofrecerse una lectura estructural, en la que cada término y cada concepto se delimita y complementa con todos los demás en el campo semántico y en el contexto de la misma ley, se ha realizado en muchos casos una lectura fragmentaria, dialéctica y parcial de ésta, en la que determinados conceptos vienen a aparecer como excluyentes de otros. A ello parece haber contribuido una precipitada asimilación del texto legal a cierta bibliografía pedagógica precedente que no halló luego su exacto reflejo en la redacción de la LOGSE, lo que llevó a ciertas interpretaciones fundadas en presupuestos ajenos a la ley.

Sin embargo, determinados términos y nociones aparecen de hecho en el texto de la ley en referencia mutua y en recíproca cohesión. Es el caso, por ejemplo, de conceptos como *aprendizaje significativo, adaptación curricular, currículo abierto y flexible, comprensividad e integración, diversidad, diversificación curricular, titulación única, formación personalizada*, etc.

Ante una lectura sin presupuestos ideológicos se abre un *campo semántico integrador*, en el cual unos conceptos no menoscaban la virtualidad semántica de los otros al tomar como referencia la ley en su conjunto; una ley que, como ya se ha indicado, debe tener y tiene vocación de permanencia. Muchos de los problemas de la LOGSE no se hallan tanto en su contenido como en el sesgo que muestran las interpretaciones y el desarrollo reglamentario que se ha realizado de ella.

1.3. Importancia de la lectura atenta del preámbulo

Es importante leer con atención el preámbulo de la ley lejos de cualquier fundamentalismo:

“La ley es un instrumento imprescindible y decisivo para la reforma, sin el cual ésta no sería posible en sus elementos esenciales. Pero no es ni el inicio ni el final de la misma. Los cambios introducidos en los años recientes, que han estado ligados por la lógica que guía la reforma, no sólo han contribuido a prepararla sino que ya forman parte de ella. Con frecuencia se ha caído en la tentación de considerar las normas legales como actos paradigmáticos en los que se resolvían las propias transformaciones de la realidad. No ha sido éste el caso. La ley contiene la suficiente

flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro.

Por la misma razón, la reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y de los medios que permitan a la educación alcanzar los fines que la sociedad le encomienda. Por ello estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollos ulteriores. Una ley que, en consecuencia, ha evitado la tentación de la excesiva minuciosidad.” (Preámbulo, párrafos 51 y 52)

Pues bien, donde la lectura de la ley no respeta este principio, se equivoca.

CLAVES DEL DEBATE: COMPRESIVIDAD–DIVERSIDAD

2.1 La comprensividad en clave de igualdad e integración. La diversidad, en clave de discriminación.

Una de las lecturas reduccionistas que se han hecho de la ley es la que se aplica al modelo de escuela *comprensiva o integradora* y que asfixia sus mismas virtualidades. La comprensividad, reductivamente considerada, prescribía un “espacio común” en el que todos los alumnos recibiesen la misma formación básica, afirmándose que los contenidos que había que transmitir eran los mismos y tenían que enseñarse de manera conjunta en el mismo espacio, el aula, en aras de la igualdad de oportunidades, según un célebre principio de Comenio, que muestra lo que según el pedagogo moravo se debe enseñar y cómo: “*Omnia omnibus omnino*.”

La implantación de la LOGSE fue así un escenario de debate entre “comprensividad” y “diversidad”. La *diversidad* vendría a concebirse de este modo como el polo contrapuesto a una formación básica común, pasando a ser sinónimo de una discriminación en la que prima la competitividad y se concibe la desigualdad entre las personas como algo inevitable, fruto de las características individuales.

Los términos de ese debate, que estaba marcado por la circunstancia política, entrañaban y entrañan aún hoy un reduccionismo conceptual que ni hacía justicia al texto legal ni permitía afrontar adecuadamente las demandas de la realidad educativa.

2.2 La comprensividad y la educación básica.

La comprensividad implica que todos los alumnos han de recibir una formación básica común, de forma que las posibles desigualdades sociales y culturales de las que pueden partir determinados alumnos no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas, y que la misma educación contribuya a hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades y la necesaria integración social de los individuos.

Una enseñanza comprensiva supone alcanzar o desarrollar unos objetivos “mínimos” comunes mediante el desarrollo de unas *capacidades fundamentales* que implicarían la *formación básica común*. Puede leerse en el mismo preámbulo de la LOGSE:

“La ley garantiza un período formativo común de diez años, que abarca tanto la educación primaria como la educación secundaria obligatoria... A lo largo de la educación básica que las comprende a ambas, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico, y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato. Con el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que contiene nuestra Constitución, así como de la estructura institucional de nuestra sociedad, recibirán la formación que les capacite para sumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos.” (Párrafo 34)

El texto preliminar establece, así pues, que la enseñanza comprensiva abarca el desarrollo de una suficiente autonomía personal, los aprendizajes de carácter básico y el conocimiento de los principios y valores de la Constitución, que permitirán el ejercicio de los derechos y deberes que todo ciudadano debe incorporar a su vida social. Esta concepción se recoge explícitamente en los artículos 5º y 6º de la Ley, y viene a configurar la finalidad de la educación primaria en el artículo 12 y la de la secundaria obligatoria en el 18.

En este último artículo, sin embargo, se aprecia una finalidad múltiple con un sustrato común. El sustrato común de la E.S.O. es el conocimiento de los elementos básicos de la cultura y la capacitación para asumir deberes y ejercer derechos, y los tres objetivos singulares y específicos son la incorporación a la vida activa, el acceso a la formación profesional específica y el acceso al bachillerato. Cada uno de estos tres objetivos supone una finalidad completa en sí misma, puesto que el texto los presenta en forma disyuntiva, y en ningún caso se indica que haya que preparar a la totalidad de la población escolar para el *conjunto* de las tres finalidades. Ha de preservarse más bien, que la educación básica garantice el adecuado acceso a cada una de las tres finalidades posibles, pero no de modo indiferenciado, sino atendiendo a los distintos intereses, necesidades y aptitudes de los alumnos.

2.3 La diversificación y la educación básica.

La titulación única con la que culmina la formación básica en nuestro sistema educativo no sólo no excluye, sino que exige de manera perentoria respuestas educativas distintas, según la índole del alumnado y del contexto. La misma noción de comprensividad nos plantea nítidamente la necesidad de atender a la diversidad; y esto es lo que la LOGSE hace, precisamente. Para que todos los alumnos puedan alcanzar los objetivos comunes de la formación básica se hace imprescindible adaptarse a la diversidad de situaciones personales y contextuales que puedan presentarse.

Volviendo nuevamente al preámbulo de la ley, puede leerse:

“Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa.” (Párrafo 35)

En cuanto que la educación secundaria desemboca en el acceso a la vida activa, presenta un carácter terminal, pero en cuanto se prolonga en la formación profesional específica de grado medio y en el bachillerato, presenta una naturaleza propedéutica. No todos los alumnos podrán o querrán estar preparados para el acceso a un nivel de estudios superior, y no es de justicia que la índole comprensiva y terminal de la etapa obligatoria asfixie los objetivos propedéuticos que la ley le asigna, vinculados necesariamente a la atención a la diversidad y a la formación personalizada que la propia LOGSE establece. Paradójicamente, una integración escolar forzada e inadecuada llevaría a una falta de integración social.

2.4. La diversificación en el sistema educativo

Lejos de planteamientos uniformadores e indiferenciados, la LOGSE propugna un sistema curricular flexible y adaptable a la pluralidad de situaciones que pueden encontrarse en nuestras aulas. En lugar de *obligar al alumno a adecuarse a un currículo homogéneo*, introduce una serie de posibilidades de flexibilización que potencian la *adecuación del currículo a la realidad concreta del alumnado* con el fin de lograr el máximo desarrollo educativo de éste.

El texto legal utiliza el término *diversificación* al menos en dos sentidos; uno amplio y genérico, relativo a la atención a personas, situaciones y contextos diferentes, con el fin de posibilitar el logro de los objetivos educativos. Otro más restringido, para referirse a la diversificación curricular, como una medida concreta de atención a la diversidad. En el primer sentido puede entenderse que el bachillerato es una etapa diversificadora, mientras que la educación primaria es predominantemente comprensiva. Por su parte, la educación secundaria obligatoria participa de ambas características, es comprensiva y a la vez presenta un grado de diversificación creciente y progresiva.

2.5. La diversificación como medida curricular.

La reforma educativa propiciada por la LOGSE no se limita a la estructura del sistema, sino que se concibe a sí misma como una *reforma del currículo*, que afecta a las intenciones educativas y a las condiciones para su efectividad, es decir, a los contenidos y a los métodos. Se pretende un cambio educativo real, y la reforma de las estructuras del sistema educativo tiene la finalidad de plantear un determinado modelo de currículo.

El planteamiento curricular adoptado es el de un *currículo “abierto y flexible”*, aunque en realidad habría que hablar de un currículo semiabierto, ya que sigue habiendo en él una dimensión prescriptiva, la que corresponde al llamado *primer nivel de concreción curricular*, determinado por la administración educativa.

La *apertura* viene dada por la determinación posterior de sucesivos niveles de concreción: por parte de las administraciones autonómicas –dentro aún del nivel prescriptivo-, por los centros educativos –*segundo nivel de concreción del currículo*- y por los profesores mismos –*tercer nivel de concreción curricular*-.

La *flexibilidad*, por su parte, viene dada por una realimentación recíproca entre el diseño o planificación teórica y el desarrollo que tiene lugar en la práctica educativa. El currículo planteado por la LOGSE se mantiene a la vez como prescriptivo en lo que

ha de ser común para todos los centros educativos del territorio español y como adaptable a las circunstancias de los centros y las peculiaridades individuales de los alumnos.

La *adaptación curricular* es una de las formas posibles de concretar el carácter flexible del currículo. En cierto modo es el instrumento más habitual en toda educación personalizada. Es una estrategia de planificación y de actuación docente, un *proceso* que persigue responder a las necesidades de aprendizaje del alumnado y que consiste en adecuar y ajustar el currículo y las programaciones a las características y conocimientos, tanto del grupo en general como de cada alumno en particular, con el objetivo de facilitarles el desarrollo de sus capacidades.

Se distingue *entre adaptaciones curriculares significativas y no significativas* en la medida en que se alejan más o menos del currículo ordinario, es decir, del que sigue la mayor parte del alumnado de un mismo nivel y edad. Los conceptos, procedimientos y actitudes tendrán sentido y significado dependiendo tanto de ellos mismos como de los intereses y conocimientos del alumno. De ahí que no sea posible establecer o prescribir criterios generales para determinar el valor de un contenido, y haya que calibrar desde la proximidad con la práctica si un contenido concreto puede ser aprendido significativamente por un alumno determinado.

Ello supone que los profesores pueden decidir, de acuerdo con la situación de algunos alumnos y con el fin de que continúen avanzando, eliminar –y en principio también añadir– algunos contenidos y preparar para ellos un currículo que se aparte en algunos puntos del currículo ordinario o normal del grupo de referencia.

En una línea de separación progresiva del currículo ordinario, las adaptaciones altamente significativas vienen a constituir una forma más estricta de modificación del currículo, que es la llamada *diversificación curricular*, en la que se apunta al logro de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por medio de “*una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.*” (LOGSE, art. 23.1) Se trata de la medida más extraordinaria que se contempla en la E.S.O. para favorecer el acceso al título de alumnos que han fracasado en las opciones que la etapa les ha ofertado hasta el momento. Es en cierto modo el esfuerzo último que el sistema educativo realiza para hacer factible la *igualdad de oportunidades* por medio de la educación. No hemos de olvidar que la propia ley prevé asimismo la posibilidad del fracaso, y así, para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria, habrán de organizarse programas específicos de garantía social (cfr. *Ibidem*, art. 23.2)

Una educación obligatoria debe ofertar, sobre todo en sus últimos cursos, salidas viables y realistas que conduzcan a la titulación y que, por ello, eviten el abandono del sistema educativo por parte del alumnado con más dificultades de aprendizaje o en peores condiciones socioculturales, ya que un proceso de aprendizajes comunes reductivamente entendido, en la forma de una integración forzada o comprensividad radical, frena sin remedio el crecimiento educativo de muchos alumnos, por exceso y por defecto a la vez.

2.6. La diversificación como medida organizativa

Aludiendo a la E.S.O., el artículo 21.1 de la ley determina que “*con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.*” Encontramos aquí la idea de una variedad de situaciones organizativas para atender a la diversidad del alumnado.

Es evidente que una medida organizativa no remedia sin más las carencias o limitaciones que puede presentar un proceso de aprendizaje. Han de acompañarle medidas de índole curricular que ajusten lo que se enseña y lo que se aprende, en el contexto y situación concretos que cada caso requiere.

2.7. La LOGSE está demandando a la vez una enseñanza comprensiva y diversificadora.

No puede garantizarse un aprendizaje realmente significativo si no existe alguna forma de “diversificación” (en sentido amplio). El instrumento diversificador por medio del cual puede pasarse de un currículo ordinario cifrado más bien en una forma academicista o “ilustrada” de concebir el saber, hasta otro centrado más en competencias y capacidades formativas, es precisamente la *adaptación curricular*.

La riqueza de virtualidades que presenta la adaptación curricular se aprecia desde una comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje basada en el aprendizaje significativo. Éste sigue un desarrollo orgánico a partir de los conocimientos que ya posee el alumno, desde los cuales éste va construyendo sus adquisiciones ulteriores de manera congruente. Por eso la metodología didáctica ha de adecuarse a las características de cada alumno.

Los objetivos generales de la educación secundaria se enuncian en términos de capacidades que expresan la disposición y poder de una persona para desenvolverse con cierta competencia y autonomía en un aspecto o ámbito de la vida. Ejercitar dichas capacidades lleva a la asimilación de ciertos saberes y de ciertos contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). Y las *adaptaciones curriculares* son el modo en que el proceso constructivo del aprendizaje se confronta, por así decir, experiencialmente con la realidad, generándose un desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse en la vida con la suficiente autonomía y madurez.

Una comprensión errónea de esta medida de adaptación del currículo puede hacer creer que se trata de rebajar las expectativas, los objetivos y contenidos hasta que “enganchan” con los hábitos e intereses *menos culturales* de los alumnos, reduciéndose la tensión entre lo que pueden y lo que se les debe exigir. Bien al contrario, esta medida pretende retomar esa tensión e implicar al alumno, porque lo que se le exige está en consonancia con lo que puede.

Una titulación que responde a la realidad ha de apoyarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje no meramente académico, sino basado en las capacidades y competencias efectivas de cada alumno, lo cual requiere que se empleen las medidas idóneas para prevenir posibles dificultades en el aprendizaje significativo. *La igualdad de oportunidades* depende de una *atención personalizada a las necesidades y expectativas del alumnado* que le permita acceder del modo más adecuado a los

objetivos generales *desarrollando desde el momento preciso sus posibilidades reales, y no otras, supuestamente generales*, que sin embargo no son las suyas.

La adaptación curricular, así entendida, como una estrategia de diversificación del currículo que implica la atención adecuada a las expectativas y posibilidades del alumno o alumna, no tiene carácter de "recuperación" sino de "prevención" con vistas al logro de los objetivos educativos. Con ella es más probable que los alumnos no se desmotiven al constatar que se les proponen objetivos educativos que están al alcance de sus posibilidades reales. Preparar al alumnado significa, entre otras cosas, prevenir dificultades tomando como referente la realidad. No estamos ante una segregación que aparta al alumno de la vía educativa normal, *porque b normal, precisamente, es la diversidad*.

Ahora bien, si esta medida no se lleva a la práctica con criterios pedagógicos, se corre el peligro de proponer a ciertos alumnos un currículo, más que adaptado, empobrecido. Antes de tomar una decisión de este tipo hay que contar con programaciones, metodologías y recursos no improvisados, sino bien diseñados y contrastados, y analizar con profundidad la situación del alumno, valorando las ventajas e inconvenientes derivados de la decisión.

2.8 El "hallazgo" de la diversificación curricular.

La diversificación curricular, concebida en un proceso de continuidad para adaptar el currículo a la situación real del alumnado, resulta ser, de este modo, una *puerta que abre la ley para pasar de una vía "ilustrada", "racional", más académica y libresca, basada en el saber, a unas metas y posibilidades de formación humana y de madurez, basadas en la competencia que brinda el desarrollo de ciertas capacidades básicas*, mediante una metodología más bien práctica y funcional, adaptada a determinadas expectativas concretas del alumnado y debidamente contextualizada.

Esta medida parte del principio de que los recursos intelectuales necesarios para la vida no siempre se revisten del lenguaje académico, sino que también es factible *"pensar con las manos", "aprender en la acción" y no sólo en los libros*. Es éste un principio válido para todas las etapas educativas, pero especialmente en la aplicación de esta medida de atención a la diversidad que apunta a la formación básica del alumnado. Precisamente el acudir a caminos diferentes, pero adecuados a las posibilidades reales de determinados alumnos, les hace posible desarrollar capacidades que de otro modo permanecerían estancadas.

2.9. Objetivos por capacidades.

La polarización inicial con la que se presentaron la comprensividad y la diversidad dejó en la sombra lo que la LOGSE tiene en su concepción pedagógica de mayor novedad, y que se pone de manifiesto al apostar por una titulación única al término de la educación básica, basándose no meramente en contenidos instructivos, "académicos", sino en *capacidades*, tal como se advierte en el artículo 19 de la ley.

La idea de potenciar el desarrollo de capacidades por distintas vías, a la que se alude con notables restricciones en el artículo 23.1, es una aportación de la LOGSE sumamente innovadora y llena de virtualidades en la que es preciso profundizar de

manera rigurosa. Todos tenemos, en mayor o menor medida, unas capacidades básicas que la educación nos ayuda a desarrollar; éstas expresan la disposición y poder de una persona para desenvolverse de forma competente y con autonomía en un aspecto o ámbito de la vida. El ejercicio y potenciación de dichas capacidades conlleva en el fondo la asimilación de ciertos saberes y de ciertos conceptos, procedimientos y actitudes. Pero esta última puede realizarse por vías de aprendizaje diferentes.

El artículo 19 ofrece un repertorio de capacidades que la E.S.O. tiene que contribuir a desarrollar. Una tarea pendiente de profundización es determinar cuáles de estas capacidades son elementos fundamentales para la madurez personal, y en qué medida contribuyen a ella, con el fin de plantear la posibilidad de que el sistema educativo pueda brindar una respuesta, mediante una metodología práctica, para el cultivo de las capacidades y competencias básicas en el alumnado que se resiste a otra vía más académica y libresca, como es la del currículo “ordinario”. Nos parece además que un aprendizaje que pretende ser significativo no puede hurtarse a esta posibilidad, para lo cual puede servirse de alguna estrategia diversificadora, particularmente de las adaptaciones curriculares.

3. LA RESPUESTA NAVARRA.

El Gobierno de Navarra recibió el traspaso de competencias en educación en 1990. La Administración educativa optó desde el principio por aplicar la ley al ritmo natural de crecimiento de los alumnos. No se ha anticipado la implantación de ninguna de las etapas ni ciclos superiores. Sin embargo, el retraso en el calendario de aplicación registrado en otras Administraciones ha hecho de Navarra comunidad pionera en la aplicación de la ley. Esto ofreció la ventaja de no estar condicionada por decisiones ajenas y a la vez la desventaja de la ausencia de referencias. La referencia más decisiva que se procuró adoptar fue precisamente el deseo de ser fiel a la realidad, dejando aparte debates ideológicos que a menudo distorsionan la naturaleza y la eficacia de la educación.

Así pues, en Navarra se han ido adoptando, con carácter general, diversas medidas de atención a la diversidad, bien entendido que ninguna medida es exclusivamente curricular o exclusivamente organizativa. No tiene sentido aplicar medidas organizativas si no van acompañadas de alguna medida de adaptación curricular.

3.1. Medidas curriculares de atención a la diversidad.

Entre las de índole predominantemente *curricular*, se encuentran la acción tutorial, la opcionalidad y la toma de decisiones sobre el currículo, que incluye las adaptaciones curriculares. Precisamente la adaptación curricular es un campo de investigación, experimentación y reflexión abierto a muy variadas situaciones pedagógicas. En ese campo se está llevando a cabo una prometedora línea de trabajo, orientada a diseñar y desarrollar un currículo con una metodología eminentemente práctica en el segundo ciclo de la E.S.O., cuyo referente son las *capacidades* básicas que definen las finalidades de la educación obligatoria.

El año 1998 se realizaron en Navarra unas Jornadas de Debate con todo el profesorado de secundaria sobre programación de objetivos y contenidos mínimos para

el segundo ciclo de la E.S.O., con el fin de definir para cada área de conocimiento aquellos niveles que garantizarían en el currículo ordinario la obtención del título.

Pero una formación de esta índole no excluye, más aún reclama, que se puedan diseñar y desarrollar *diferentes niveles de profundidad* dentro de un mismo proyecto curricular o programación de aula y, en concreto, que se definan los niveles de competencia que garantizan el aprovechamiento del alumnado en tramos educativos posteriores, como el Bachillerato o los Ciclos Profesionales de Grado Medio. No es algo fácil, sin duda, pero la existencia de grupos formados por alumnos de características y expectativas distintas exige una atención lo más adecuada posible a cada alumno en unos contextos concretos. Es preciso profundizar con rigor en todo lo que supone el proceso de concreción del currículo y, una vez más insistimos en ello, en las virtualidades didácticas de las adaptaciones curriculares.

3.2. Medidas organizativas de atención a la diversidad.

Por otra parte, entre las medidas preponderantemente *organizativas* pueden señalarse los refuerzos y apoyos educativos, los agrupamientos específicos, la permanencia durante un año más en el ciclo con el fin de reforzar -mediante adaptaciones curriculares- los aprendizajes en los que el alumno encuentra dificultades, los apoyos para alumnos con N.E.E, los programas de diversificación curricular, y las Unidades de Currículo Adaptado (U.C.A.) Para una mejor atención a la diversidad en esta etapa, se ponen a disposición del Centro 5 horas por cada grupo con 25 alumnos, además de otras para desdobles en algunas áreas (idiomas, laboratorios) y la dotación de tres profesores de ámbito para Diversificación Curricular y U.C.A. en centros con tres líneas o más, dejando en manos de los centros la organización concreta, conforme a su Plan de Atención a la Diversidad.

En Navarra presentan un carácter particularmente innovador los agrupamientos específicos, el itinerario “C” en 4º de E.S.O., los Programas de Diversificación curricular y las Unidades de Currículo Adaptado.

Los *agrupamientos específicos* integran a alumnos que no pueden seguir el ritmo del grupo ordinario debido a carencias básicas que impiden proseguir un aprendizaje significativo, pasando a formar grupos de reducido tamaño en algunas áreas (lengua, matemáticas, naturales, sociales) sin rebasar el 40% del horario semanal. Estos grupos han de ser atendidos en su aprendizaje por medio de adaptaciones curriculares. Si se produce una recuperación notable, los alumnos pueden reintegrarse plenamente a su grupo de referencia.

El itinerario “C” en 4º de la E.S.O. presenta una *metodología práctica y funcional que, aprovechando el espacio de optatividad, apunta a las capacidades y competencias propias de una educación básica*; es un itinerario que los Centros pueden organizar para atender a alumnos que arrastran poca disposición para el aprendizaje especulativo o abstracto. Se pretende así el logro de los objetivos de la etapa sin tener que recurrir a la diversificación curricular. Es aquí donde se inscriben sobre todo los proyectos mencionados de profundización en la metodología de las adaptaciones curriculares.

Los *programas de diversificación curricular*, tal como los concebimos, integran a un número reducido de alumnos con 16 años cumplidos, carentes a menudo de intereses académicos, que no han respondido adecuadamente a las demás medidas de atención pero cuentan a pesar de todo con posibilidades de obtener el título de graduado en educación secundaria, y por lo tanto se toman como referente los objetivos de la etapa. Son atendidos por profesores de ámbito (práctico, sociolingüístico y científico) mediante un enfoque del currículo *globalizador y eminentemente práctico* en el que se prescinde de la estructuración por áreas; en concreto, el ámbito práctico ocupa el 50% del horario. Se trata de plantear en este ámbito actividades de la vida profesional de modo suficientemente variado como para mostrar de modo atractivo posibles campos o familias de formación para el futuro. Si esto sucede, quizás por primera vez, estos alumnos no tendrán sensación de hastío y empezarán a vislumbrar algún futuro tangible en su horizonte vital.

La diversificación curricular viene a ser un extremo respecto del currículo ordinario y se centra en el desarrollo de capacidades por vía práctica con vistas a la obtención del título y a una ulterior incorporación al mundo laboral.

Las *Unidades de Currículo Adaptado* atienden alumnos del 2º ciclo de la E.S.O. que, a pesar de haber recibido otras medidas de atención, presentan un retraso escolar manifiesto, *asociado a problemas de adaptación al trabajo en el aula y serios desajustes de conducta, con grave riesgo de abandono del sistema escolar*. Se trata de “alumnos con necesidades educativas especiales de carácter temporal” (LOGSE, art. 36), término al que vino a referirse algo después la LOPEGCE en su adicional segunda. Su misión esencial es la socialización de los alumnos y son atendidas por profesorado de ámbito. Los alumnos pueden optar después a la diversificación curricular si desarrollan suficientemente las capacidades planteadas; de lo contrario, con la acreditación correspondiente, pueden incorporarse a programas de garantía social, que en Navarra se llaman “programas de iniciación profesional” (P.I.P.)

Estas tres medidas son aparentemente similares por su estructura, pero los objetivos, la metodología y los referentes de la evaluación nos muestran realidades muy distintas. Unas y otras medidas han de ser articuladas de acuerdo con las pautas y prioridades establecidas en el Proyecto Educativo de Centro y con los Proyectos Curriculares de Etapa, dando lugar a un Plan de Atención a la Diversidad propio de cada Centro educativo. Su finalidad es claramente preventiva y no segregadora: El agrupamiento específico debe propiciar el poder seguir los currículos ordinarios; el currículo del itinerario “C” en 4º de ESO, equidistante entre el saber académico y el aprendizaje manipulativo, debe evitar cursar la diversificación curricular; así como ésta busca que los alumnos no se vean abocados a cursar los P.I.P. o Programas de Garantía Social.

3.3. Lo normal es la diversidad.

Volvemos al comienzo de nuestro análisis. Insistir en una lectura *reduccionista* del principio de integración, forzando a atender en un mismo espacio y con una metodología común a todos los alumnos, lejos de propiciar la igualdad de oportunidades, impide tomar decisiones adecuadas sobre las necesidades educativas personales de los alumnos, creando situaciones en las que los principales perjudicados son éstos, y también, en medida no inferior, el profesor o profesora que se ven

desbordados por la heterogeneidad de capacidades, intereses, rendimientos y actitudes del alumnado.

La integración *escolar* no es un fin en sí mismo, sino un medio al servicio de la verdadera integración, que es la integración *social*, y que pide una atención a las características personales de cada alumno. La necesidad de atender a la vez a alumnos diversos pretendiendo que todos sepan básicamente lo mismo, es proponerse que todos sepan tanto como el que menos sabe. Pero no parece conveniente que la incultura básica generalizada deba ser presentada como un objetivo educativo sistemático.

Una visión demasiado estrecha de la enseñanza comprensiva, invocando en principio la igualdad de oportunidades, ha fomentado en la práctica el igualitarismo a la baja y una inadecuada atención educativa a la realidad diversa del alumnado, contra las más elementales exigencias de una formación personalizada, principio que la LOGSE invoca explícitamente en su artículo segundo. No olvidemos que lo normal, precisamente, es la diversidad. Y el igualitarismo -no la igualdad- puede ser una forma refinada de barbarie.

Pamplona, septiembre de 2000.